

1, 2, 3 A jugar otra vez:

**El Juego Dramático en el Fortalecimiento de la
Atención Sostenida**

Ana Carolina Hidalgo Acosta

Joe Nicolás Mariño Montañez

Docente:

Hernando Parra

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura Artes Escénicas

Bogotá D.C 2020

Tabla de contenido

Resumen Ejecutivo	5
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1.1 Contexto de la institución educativa	7
1.2 Caracterización de la población	9
1.3 Delimitación del problema	11
1.4 Pregunta problema	15
1.5 Objetivo General	15
1.6 Objetivos específicos	15
1.7 Justificación	16
1.8 Antecedentes	18
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	22
2.1 ¿Qué es el juego?	22
2.2 Categorías de Juego	26
2.2.1 Juegos de competencia- Agón.	26
2.2.2 Juegos de simulacro- Mimicry	26
2.2.3 Juegos de Vértigo- Ilinx.	27
2.3 El Juego Dramático	28
2.4 Cuando Estamos Atentos	31
2.4.1 Procesos de la atención	34
2.4.1.1 Atención involuntaria	34
2.4.1.2 Atención Voluntaria	35
2.4.2 ¿Falta de atención o déficit de atención?	35
2.5 La Atención Sostenida	37
2.5.1 Características de la atención sostenida	38

Amplitud	38
Intensidad o tono atencional	38
Oscilación	38
Control	39
2.6 Atención sostenida en el aula	39
2.7 Cuando Nos Relacionamos Para Aprender	41
2.7.1 Zona de desarrollo próximo	44
CAPITULO 3: METODOLOGÍA	47
3.1 Enfoque metodológico	47
3.2 Investigación acción pedagógica (IAPe)	48
3.2.1 Fases de la IAPe	49
3.3 <i>1,2,3, A jugar otra vez</i>	50
3.3.1 Momento 1: Jugar es más divertido	51
3.3.2 Momento 2: Yo, juego dramático	52
3.4 Fases de la IAPe en <i>1, 2, 3 A jugar otra vez</i>	56
Fase 1: Deconstruyendo juegos y jugadores	56
Fase 2: Reconstruyendo el campo de juego	57
3.5 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación	58
3.5.1 Los diarios de campo	58
3.5.2 Entrevistas	58
3.5.3 Encuesta de caracterización	59
3.5.4 Planeaciones de clase	59
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE	59
4.1 Compitiendo en amplitud	61
4.2 El simulacro de la Intensidad	66
4.3 Los juegos de la oscilación	71

4.4 Jugando al control de la atención	74
CAPITULO 5: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS	78
REFERENCIAS	81
ANEXOS	86
ANEXO 1: Encuesta sociodemográfica	86
ANEXO 2: Entrevista docente	95
ANEXO 3: Juego dramático “Yo soy”	98
ANEXO 4: Juego dramático “Si yo fuera mimo”	99

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Fragmentos de actividad Sesión 7	66
Imagen 2. Fragmentos de actividad Sesión 10	71
Imagen 3. Fragmentos de actividad Sesión 13	74
Imagen 4. Fragmentos de actividad Sesión 14	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma de intervención pedagógica.	55
Tabla 2. Categorización de análisis de información	60

Resumen Ejecutivo

“1, 2, 3 A jugar otra vez: El Juego Dramático en el Fortalecimiento de la Atención Sostenida”, es un proyecto de investigación realizado en el grado 403 jornada mañana del colegio Alfonso Reyes Echandía, cuyo objetivo principal es contribuir a las estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la atención sostenida a través del juego dramático. Hablar de atención sostenida en las aulas puede ser en muchos casos una problemática asumida como una discapacidad cognitiva o dificultad de aprendizaje, pero en muchas ocasiones no se reconocen los distintos factores que inciden sobre la atención en el aula y el camino para captarla o mantenerla. Por ello, esta monografía aborda desde distintas perspectivas teóricas el concepto de atención y atención sostenida para formular una propuesta pedagógica que dé cuenta de la incidencia del juego dramático en estos procesos cognitivos fundamentales.

Abstract

1,2,3 A jugar otra vez: El Juego Dramático en el Fortalecimiento de la atención sostenida”, Is a research project implemented in 403 grade morning sessions of IED Alfonso Reyes Echandía. Its main objective is to contribute to the sustained attention strengthening through dramatics games. Sustained attention problematic in schools is usually assumed as a cognitive disability or a learning difficulty and, in many cases, factors affecting attentions in classroom are unknown. For that reason, this monograph discusses different concepts and theoretical perspectives of attention and sustained attention to formulate a pedagogical proposal that provide information about the incidence of dramatic games in those fundamental cognitive processes.

Palabras clave: Atención sostenida, juego dramático, simulacro, competencia, creatividad.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación *1, 2, 3 A jugar otra vez: El Juego Dramático en el Fortalecimiento de la Atención Sostenida*, se desarrolló de la mano de la práctica efectiva de la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en el colegio

Alfonso Reyes Echandía con los estudiantes del grado 403 de la jornada mañana. Este proyecto se comenzó a consolidar desde las observaciones realizadas al ambiente educativo de los estudiantes; llegando a establecer una problemática referente a la atención sostenida.

Esta problemática llevó a la formulación de una propuesta para fortalecer este proceso y apoyar a estudiantes, docentes y a la investigación pedagógica nacional desde el teatro. Por ello se consideró el juego dramático como el eje fundamental para articular, no solo las características de la atención sostenida y entender la incidencia de estos en esta área del ser humano, sino para propiciar también espacios de trabajo artísticos integrados, dinámicos y en un ambiente de aprendizaje significativo.

De esta manera se propuso dar respuesta a la interrogante: ¿Cuál es la incidencia de los juegos dramáticos en los estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía? Pregunta que implicó la investigación dedicada de una serie de referentes teóricos que ayudaran a esclarecer las definiciones y características más relevantes de la atención, la atención sostenida, el juego dramático, los proceso de convivencia en el aula, además del reconocimiento de referentes que anteriormente trabajaron de la mano con el juego dramático o buscaron resolver problemas de atención en el aula.

Una vez consolidada la estructura teórica de este proyecto investigativo, se procedió a la formulación de una propuesta de intervención pedagógica integral y que permitiera llevar a cabo un número de pasos para analizar la incidencia del juego dramático en la atención sostenida. De esto emerge *1, 2, 3 A jugar otra vez*. Compuesta por 14 sesiones de trabajo articulado con temas de la clase de sociales y un sinnúmero de actividades teatrales que, a su vez, se apoyaban en otras artes como la literatura, la poesía, la música, buscando con ello enriquecer y obtener más variables frente a la atención sostenida.

El momento de intervención pedagógica que precedió a los momentos anteriores de esta investigación, fue el espacio en el que finalmente los estudiantes pudieron adentrarse en una experiencia pedagógica innovadora cuyos docentes investigadores se volvieron parte de un imaginario de la cultura nacional, de las manifestaciones teatrales y fueron guías para los

estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía. Dentro del impacto de toda la experiencia de aprendizaje, se obtuvieron resultados desde todas las perspectivas: pedagógica, convivencial, y la más importante, desde la transformación de los procesos atencionales en los estudiantes.

Con los resultados de las 14 sesiones realizadas, se extrajo una muestra de 4 sesiones, cuya selección se consideró a partir de la multiplicidad de variables encontradas que no refieren a la inexistencia de factores para analizar en las otras sesiones, sino que, en esta muestra se encontraron, más agrupadas e integradas que en algunos espacios donde se trabajaron temas aislados. Con la muestra se formuló una triangulación para aplicar un dedicado análisis basado en dos grandes categorías: El juego dramático y la atención sostenida. De estas categorías se desprendieron varias subcategorías que ayudaron a profundizar en los distintos resultados obtenidos, logrando con ello encontrar una respuesta a la pregunta que esta investigación planteó.

Es entonces *1, 2, 3 A jugar otra vez*, el resultado de un camino pedagógico donde los docentes en formación presentan un enorme aporte a la pedagogía contemporánea, el cual, a continuación, se desarrolla y reflexiona con más detalle.

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Contexto de la institución educativa

La presente investigación “*El Juego Dramático en el fortalecimiento de la atención sostenida*”, se desarrolló desde el primer semestre del año 2019 con los estudiantes del grado 403 de la jornada mañana, del Colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D; una institución oficial de educación básica y media, fundada el 21 de junio de 2007 y ubicada en la Carrera 86 N° 74 - 00 del barrio San Pedro en la localidad de Bosa. Cuenta con dos jornadas de estudio y una población mixta de 3312 estudiantes matriculados, con niños, niñas y jóvenes que oscilan entre 5 y 18 años.

Respecto a la ubicación de la institución educativa, a sus alrededores se encuentra el cabildo indígena Mhuysqa, el parque San José de Maryland y la planta de tratamiento de aguas residuales (PTAR) Grancolombiano. Así mismo, cabe destacar que la localidad de Bosa limita al

norte con la localidad de Kennedy y con el municipio de Mosquera, con el río Bogotá, el río Tunjuelito y Camino de Osorio en medio, al oriente con la localidad de Kennedy por el eje del río Tunjuelito; al sur con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha, por la Autopista Sur y al occidente con los municipios de Soacha y Mosquera por el eje del Río Bogotá. La localidad cuenta con una población de 753.496 habitantes según el DANE (2019), y sus residentes se encuentran ubicados dentro de los estratos socioeconómicos uno, dos y tres, prevaleciendo el estrato dos.

A nivel pedagógico, en la institución se imparten las asignaturas de matemáticas, informática, ciencias naturales, inglés, español, ciencias sociales, ética, religión, artística. Esta última tiene un plan de estudios en artes estableciendo cuatro competencias: Apreciación de la estética, Sensibilidad, Comunicación y Competencias Ciudadanas. Para los estudiantes de cuarto de primaria el eje articulador es: Construyendo saberes para transformar la vida y el entorno cuyo objetivo es coordinar creativamente las expresiones artísticas a través de técnicas de dibujo y pintura (I.E.D. Alfonso Reyes Echandía, 2019).

Como competencias claves para el desarrollo cognitivo del área de educación artística, el colegio Alfonso Reyes Echandía plantea cuatro ejes que se articulan en cuarto de primaria según su PEI, así: Cognitivos, Comunicativos, Corporales y Sociales, los cuales buscan afianzar y potenciar las siguientes competencias establecidas en los lineamientos curriculares de la educación artística, planteadas desde el Ministerio de educación:

1. Habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto.

Ayudar al alumno a ver los límites, desarrolla las destrezas para inventar formas de explotar restricciones de manera productiva. (Ministerio de Educación, 04/05/2019).

2. Imaginación como fuente de contenido, la habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas. Las múltiples posibilidades que el proceso artístico ofrece al alumno (Ministerio de Educación, 04/05/2019).

- 3. Percepción de relaciones.** El arte enseña al alumno a reconocer que nada "se tiene" solo. Todos los procesos del trabajo artístico se explican por la interacción que hace el ser humano. (Ministerio de Educación, 04/05/2019).

Sin embargo, esta propuesta curricular aplica únicamente a la clase de “artes plásticas” que es dirigida por una docente de psicopedagogía. No existe una clase formal de teatro en la institución, sino que se habilitan espacios de práctica para docentes en formación del área de artes escénicas dentro de otras clases ajenas al tema (sociales, informática, matemáticas, entre otras). Para el caso de este proyecto de investigación, la caracterización de la población, la formulación del problema de investigación, así como la intervención con una propuesta pedagógica, se realizaron con los estudiantes de la clase de sociales.

1.2 Caracterización de la población

En el Colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D se identificaron cuatro cursos de cuarto de primaria de la jornada mañana: Cuatrocientos uno (401), cuatrocientos dos (402), cuatrocientos tres (403) y cuatrocientos cuatro (404). De estos grupos la población escogida para esta investigación fueron 35 estudiantes de 403: 16 niñas y 19 niños, de los cuales se consideraron como población diferencial un niño indígena y un niño extranjero (venezolano). El proceso académico y convivencial de los estudiantes fue analizado, como se dijo anteriormente, desde la clase de sociales; área que permitió la apertura de su espacio para aplicar distintos métodos de recolección de información que permitieron caracterizar a la población de la siguiente manera:

En primer lugar, para analizar distintos aspectos que podrían influir en el proceso de aprendizaje y convivencia escolar, se aplicó entre los estudiantes una encuesta (Ver anexo 1) que recolectó datos acerca del núcleo familiar, hábitos y contexto sociocultural con el objetivo de explorar las variables para lo que podría ser un problema de investigación.

Los resultados más importantes de esta encuesta evidenciaron la predominancia del estrato socioeconómico dos entre la mayoría de los estudiantes, no obstante, también se

encontraron estudiantes de estratos uno y tres, y por información de los docentes titulares, población víctima de violencia armada y desplazamiento.

Se registró también que la mayoría de las estudiantes del grado 403 conviven en un núcleo familiar convencional (papá, mamá) y muy pocos en núcleos extendidos. De igual manera, se obtuvo información acerca de los estudios académicos de núcleos familiares, en el que gran parte de las cabezas de familia habían cursado básica secundaria y educación media. En términos de relaciones familiares, los estudiantes respondieron que tienen una buena relación con su familia y solamente dos de ellos afirmaron tener problemas familiares, sin embargo, esto no generó inconvenientes comportamentales a lo largo de las sesiones en las que se observó la clase de sociales.

Junto con la información anterior se analizaron las respuestas concernientes a los hábitos de los estudiantes y se pudo establecer que la gran mayoría ocupan la mayor parte de su tiempo libre en actividades como ver televisión, jugar videojuegos con sus hermanos y papás, ir al parque o hacer tareas. Solamente tres estudiantes manifestaron practicar algún deporte o actividad artística específicas, de las cuales se mencionan gimnasia y danza.

Además de la aplicación de la encuesta, se consignaron en diarios de campo las observaciones realizadas a lo largo de las clases de sociales, cuya información acerca de las dinámicas de trabajo de los estudiantes y de la docente a lo largo de cada sesión, dio cuenta de importantes aspectos tanto convivenciales, como de la estructura pedagógica que se intentaba desarrollar. De esta información se pueden resaltar tres aspectos clave para el análisis de la clase de sociales.

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes de 403 no habían tenido un acercamiento al teatro, ya que en grado tercero y anteriores no tienen un proceso artístico consolidado desde el colegio o se ha limitado al dibujo en las artes plásticas, lo cual, si bien no parecía afectar la dinámica de las clases de sociales, podría considerarse un factor determinante para el trabajo de los niños en otras áreas.

En segundo lugar, los estudiantes se mostraban casi siempre dispuestos a trabajar con la docente, pero el ambiente de trabajo empezaba paulatinamente a recibir poca o nula atención por parte de ellos que, si bien en un primer momento escuchaban lo que se planteaba en clase, posteriormente se dispersaban y realizaban otro tipo de actividades, por lo que constantemente la docente debía intentar captar su atención o redefinir las actividades, llegando a un término poco favorable de cada sesión con resultados distantes tanto de los indicadores propuestos en sus planeaciones y lo esperado a lo largo en cada periodo, como para el proceso de formación en esa área.

Finalmente, los diarios de campo permitieron ver un patrón de atención mayor en los pocos momentos de trabajo en que la clase de sociales proponía actividades alternativas a la constante lectura, observación de mapas y conversaciones acerca de imágenes. Actividades como el dibujo, el diálogo, incluso el cambio de la distribución del aula provocaba que los estudiantes estuvieran un poco más atentos en la clase.

1.3 Delimitación del problema

Con las evidencias anteriores se pudo establecer lo que podía ser un posible problema de investigación centrado en la atención de los estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D, por lo que se hizo necesario profundizar en la información obtenida en los diarios de campos de cada sesión observada, a fin de establecer en qué casos se había registrado más la falta de atención de los estudiantes durante las clases de teatro.

Uno de los momentos importantes en los que se pudo ver a los estudiantes poco atentos o fácilmente distraídos, fue durante la escucha a la explicación inicial de las actividades y a las instrucciones que se iban dando dentro de cada actividad. Consecuencia de ello, se les veía en ocasiones tratando de hacer la actividad imitando a sus compañeros, pero rápidamente desviando su atención y dejando de hacer el ejercicio. En otros casos empezaban a dialogar con sus ellos para hacer las actividades de forma distinta, provocando un continuo llamado de atención de la docente a través de gritos y reiteradas explicaciones. En este sentido, analizar el problema de los estudiantes del grado 403, requiere esclarecer el concepto de atención y sus variables.

Entender la atención como un conjunto de diferentes mecanismos que seleccionan en el entorno aquellos estímulos que son relevantes para llevar a cabo una acción y alcanzar unos objetivos (Ríos-Lago et al., 2007) resalta la importancia de este proceso como eje fundamental para el buen desempeño de los estudiantes, no solo en el aula, sino desde su nacimiento y hasta su vejez. Pero debe considerarse que, al hablar de estímulos, estos pueden llegar a ser bastantes en un solo momento (y más tratándose del ambiente escolar) y para la mente de los estudiantes podría ser muy difícil manejarlos todos a la vez.

Frente a esto, Julia García, especialista en Psiquiatría de la Universidad Complutense de Madrid, explica que la atención junto a la percepción, permiten al sujeto elegir o seleccionar qué estímulo es relevante y cuál no, logrando que el individuo pueda ver con mayor claridad lo observado o analizado y dándole sentido a lo que percibe ya que es posible organizar la información (1997) Esto, junto con la definición anterior, plantea una compleja línea de procesos para la atención, que a su vez García clasifica en tres tipos, y cuyas definiciones ayudan a establecer en qué estadio de la atención puede ubicarse el problema de los estudiantes del grado 403:

En primer lugar, se establece una atención selectiva o dirigida

es la actividad que pone en marcha y controla los procesos y mecanismos por los cuales el organismo procesa tan sólo una parte de toda la información, y/o da respuesta tan sólo a aquellas demandas del ambiente que son realmente útiles o importantes para el individuo. (García, 2007, p. 104).

En segundo lugar, se habla de la atención dividida como

la actividad mediante la cual se ponen en marcha los mecanismos que el organismo utiliza para dar respuesta ante las múltiples demandas del ambiente, no de seleccionar aspectos específicos de la información, sino de atender a todo lo que se pueda al mismo tiempo. (García, 2007, p. 135).

Por último, la atención sostenida se define como

la actividad que pone en marcha los procesos y/o mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante períodos de tiempo relativamente largos. Desde este punto de vista, hablar de atención sostenida y de persistencia de la atención es lo mismo (Parasuraman, 1984). (García, 2007, p. 162).

A partir de estas clasificaciones acerca de la atención, se vislumbra ya una posible clasificación para el problema de los estudiantes. Sin embargo, es importante aclarar hasta qué punto se está hablando de una falta de atención que puede ser trabajada en el aula o es más una situación referida a un trastorno de déficit atencional e hiperactividad (TDAH) Así que para delimitar la problemática de la población y poder plantear estrategias que ayuden al fortalecimiento de la atención en los niños, cabe definir qué es un TDAH para luego contrastar con lo que sería una falta o dificultad en la atención.

Un TDAH hace referencia a un problema neurocognitivo, (atención, percepción, memoria, etc.) entendido también como problemas a nivel del cerebro y del sistema nervioso que afectan el aprendizaje y desarrollo del niño, manifestados a través de problemas para poder concentrarse en una actividad, dejar tareas incompletas o querer intercambiar muy rápido entre otras actividades; problemas para mantenerse quieto y dificultad para controlar comportamientos impulsivos. Algunos niños con este trastorno al ser evaluados por especialistas son medicados, debido a que su problema requiere una mayor atención y tratamiento.

En contraste, las dificultades de atención ajenas a un trastorno de hiperactividad están más vinculadas al desarrollo y entorno del niño. Es decir, es posible asociar el déficit de atención al ambiente en el que se desarrolla la clase, sus niveles de ruido, la iluminación, los olores alrededor e incluso factores internos como lo son; el sueño, hambre u otros intereses. Pero para los estudiantes del grado 403 había pocos distractores externos y las condiciones eran aptas para las actividades propuestas, así como sus estados de ánimo y disposición para cada sesión.

Junto con lo anterior, también se debe observar si la tarea o actividad es muy compleja para el estudiante dependiendo su edad o nivel de aprendizaje, lo cual en el caso de los niños del

grado 403, se pudo evidenciar en el aula de clase y constatar a través de una entrevista realizada a la docente para conocer a fondo su experiencia docente, (Ver Anexo 2) que ella diseñaba y proponía planeaciones con ejercicios acordes a lo propuesto desde los lineamientos curriculares del MEN y el PEI del colegio para grado cuarto, lo cual sí se intentaba trabajar, pero se impartía a través de unas instrucciones que eran repetidas gritando como una estrategia para llamar la atención, la cual solamente lograba mantener a los estudiantes atentos por un tiempo, para luego distraerse al no escuchar más a la profesora gritar. Además de lo anterior, las actividades y la forma en que se explicaban carecían de un componente llamativo o atrayente para la edad de los estudiantes, lo cual empezó a verse como el principal problema en el aula.

En concordancia con lo mencionado en este apartado, se estableció entonces un problema por investigar entre los estudiantes del curso 403 del Colegio Alfonso Reyes Echandía, centrado en la atención sostenida. Dado que su grado de atención se pierde con facilidad, se presenta en los niños dificultades para el seguimiento de instrucciones, la escucha activa y el desarrollo de actividades y esto imposibilita el desarrollo de la clase además del aprendizaje de los contenidos trabajados.

Sin embargo, lo anterior no es algo que radique en una afectación cognitiva, sino que tiene que ver con la calidad del desarrollo del trabajo pedagógico guiado por unas prácticas únicamente orientadas al cumplimiento de lineamientos curriculares del MEN y el PEI de la institución, impartidas a través del grito como medio para llamar la atención de los estudiantes sin formular nuevas estrategias que fortalecieran la atención aprovechando la curiosidad y la energía de los estudiantes.

En definitiva, se evidenció un problema que expone no solo una debilidad para el proceso de los estudiantes, sino también en el ejercicio docente, ya que en la educación se reconoce la importancia que tiene la atención en el aula como parte esencial del proceso de aprendizaje de los alumnos tanto en su desarrollo académico, como en su desarrollo emocional y cognitivo. Esto requiere entonces un ejercicio conjunto entre las dinámicas de trabajo, las actividades propuestas y la búsqueda de una experiencia significativa para los estudiantes en aras de fortalecer su atención no a través del grito, sino valiéndose de uno de los caminos del aprendizaje y las

experiencias iniciales que se tiene como seres humanos para encontrarse con el conocimiento: el juego.

Pero no es suficiente un juego cualquiera, sino que debe hacerse énfasis en continuar dando cumplimiento a las propuestas del PEI del Colegio Alfonso Reyes Echandía, a los lineamientos curriculares de la educación artística del MEN y a la futura consolidación de artistas y docentes de artes del país; por lo que se consideró trabajar el juego dramático como un medio para fortalecer la atención de los niños en la clase de sociales desde en el campo teatral.

1.4 Pregunta problema

Luego de observar a los estudiantes, analizar sus fortalezas y debilidades en la clase de sociales, se determinó que la principal problemática del grupo se encontraba en la atención sostenida, por lo que se diseñó una pregunta de investigación que involucrara los juegos dramáticos como un camino para fortalecer esta debilidad en el aula, formulando así la siguiente pregunta problema y los respectivos objetivos de esta investigación:

¿Cuál es la incidencia de los juegos dramáticos en el fortalecimiento de la atención sostenida en los alumnos del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía?

1.5 Objetivo General

- Establecer de qué manera los juegos dramáticos fortalecen la atención sostenida en los niños del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía.

1.6 Objetivos específicos

- Identificar los niveles de atención sostenida de los estudiantes en la clase de sociales.
- Determinar estrategias para el fortalecimiento de la atención sostenida a partir de los juegos dramáticos.

- Aplicar una propuesta pedagógica que involucre los juegos dramáticos con relación al fortalecimiento de la atención sostenida.
- Establecer el impacto de los juegos dramáticos en el fortalecimiento de la atención sostenida en los estudiantes.

1.7 Justificación

La intención principal de esta investigación es aportar al fortalecimiento de la atención sostenida en los alumnos de 403, jornada mañana, del colegio Alfonso Reyes Echandía, con miras a lograr un espacio de aprendizaje significativo que fortalezca sus facultades y conocimientos no solo durante el espacio de sociales o de teatro, sino también para futuras experiencias académicas y cotidianas en las que se desarrollarán a lo largo de su vida. Lo anterior en consideración de los distintos estudios teóricos de la atención sostenida que sustentan la relevancia de este proceso cognitivo en la puesta en marcha de procesos y/o mecanismos por los cuales se es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante determinados estímulos durante períodos de tiempo relativamente largos. (García, 1997).

Frente a este objetivo, este proyecto investigativo se plantea implementar el juego dramático en el fortalecimiento de la atención sostenida como eje fundamental para propiciar espacios de aprendizaje significativos desde el área de teatro, los cuales se sustentan en lo establecido en la ley general de educación de febrero 08 de 1994 donde se busca la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, así como la valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales. (Ley general de educación, 1994, p.8).

Para ello, el juego dramático se trabaja desde apreciaciones teóricas como las de Gabino 2013 que plantea el juego como

una forma innata de aprender; es la capacidad que tiene el ser humano de experimentar y apropiarse de lo que le rodea de una forma placentera. El aprendizaje verdadero es siempre un juego en el que entran la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, el placer de llegar al final y

haberse superado, etc. Es un mecanismo de adaptación y aprendizaje que integra vías de conexión con la cultura y la realidad en la que se está inmerso. (Gabino, 2013, p.3).

Pero además de esta facultad esencial del juego como motivador de aprendizaje en los niños, su campo de acción puede ampliar su espectro más allá de lo lúdico, disponiéndolos para desarrollar las capacidades necesarias para adaptarse a las necesidades del mundo fuera de lo académico ya que Aizencang plantea:

Diversos enfoques abocados al estudio del juego han dado lugar a una amplia gama de ideas en relación con su origen, función y vínculos posibles de establecer con numerosos fenómenos cognitivos y sociales, como la creatividad, la resolución de problemas, el aprendizaje del lenguaje, la enseñanza escolar, la construcción de papeles sociales, entre otros. El análisis de estas relaciones pone de relieve la contribución del juego para el desarrollo de diversas capacidades del sujeto y para inserción y adaptación en el mundo no lúdico. (Aizencang, 2010, p.25).

Queda claro entonces que a través del juego se puede permitir al niño acercarse al conocimiento sin caer en estrategias poco estimulantes para su atención. Sin embargo, en esta investigación se plantea específicamente desde el juego dramático, cuyas dinámicas no están presentadas como un producto dedicado exclusivamente al teatro y aislado de las posibilidades del mismo, sino que se formula una relación con las situaciones de su propio contexto escolar, familiar y nacional para lograr una transformación cultural a través de la Dimensión Estética, que es el pilar fundamental de los Lineamientos Curriculares de Educación Artística, en los cuales esto se define como la capacidad profundamente humana de conmoverse, sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones con respecto asimismo y a nuestro entorno, de una manera integrada y armónica. (Educación artística, 2000, p.8).

En este sentido, el juego dramático pasa a ser uno de los propiciadores ideales para lograr esta dimensión estética a través de la llamada "sensibilización de los sentidos", que, en palabras del Ministerio de Educación Nacional desde los lineamientos curriculares de educación artística, abarcan desde la visión, del tacto y el oído, para el control de la sensorialidad del cuerpo y de la mente donde el trabajo constante de estos sentidos estimula la memoria y la imaginación del

estudiante para archivar lo visto, lo oído, lo palpado por medio de imágenes reales o poéticas que ayudan a descifrar y a interpretar el mundo real, que se ve "en blanco y negro" (Educación artística, 2000 p, 15).

Además del componente teatral, la vinculación misma del teatro a estos juegos desde la expresión corporal abre un campo de donde pueden develarse otras dinámicas sociales y emocionales que son objeto de análisis para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje del niño:

las situaciones expresivas basadas en el cuerpo y el gesto fundamentalmente permiten observar las dificultades y/o déficits del desarrollo, tanto del emocional y social, como del cognitivo. De este modo la actividad dramática se constituye en un procedimiento preventivo a la vez que favorecedor del desarrollo armónico de la personalidad de los niños y niñas. (Morón, 201, p.2).

Con todo lo anterior se establece entonces un propósito investigativo, que no solo favorece a los estudiantes del grado 403 del colegio en todo lo relacionado con la atención sostenida, sino que se fortalecen los procesos futuros de interacción, toma de decisiones y el reconocimiento de su papel como colombianos. Esto, sumado a la continua reflexión de la educación artística en Colombia, el mejoramiento de los estándares de excelencia académica y la educación integral de los niños del país, perfilan esta investigación como un ejercicio investigativo necesario, que de no haberse realizado, habría impedido la formulación y aplicación de una experiencia innovadora, significativa, y transformadora de vida para los estudiantes, además de arriesgar la oportunidad de fortalecer sus proceso de atención y limitar sus posibilidades como actores de cambio en la nación colombiana tanto en el presente como en el futuro.

1.8 Antecedentes

Partiendo de la problemática expuesta, se realizó un recorrido por las diferentes investigaciones y proyectos que han contribuido en cierta medida, a la solución del problema o han relacionado sus estudios con la temática del juego dramático y la atención sostenida en la

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para así poder recopilar la información pertinente del estudio del arte de estas categorías, observando los resultados y aportes que traen a este estudio.

La primera investigación abordada fue *“El juego dramático como medio didáctico para la prevención del acoso escolar en el curso 102 del colegio Alfonso Reyes Echandía”* por, Mónica Isabel Galvis Morales, (2018), de la Licenciatura en Artes Escénicas, que buscó proponer el juego dramático como un medio didáctico que permitiera prevenir el acoso escolar; aprovechando el juego como medio de interacción y relación constante para cumplir con su objetivo, mencionando que está es una problemática que se debe abordar en los currículos.

En esta investigación se resalta el uso del juego dramático y sus diversas formas de abordar problemáticas en una misma institución, plantear estrategias que permitan mejorar un proceso tanto disciplinar como procedimental y de igual modo, desarrollar contenidos axiológicos. Es por lo tanto este proyecto investigativo, una muestra de la viabilidad del juego frente a la interacción humana que, para el caso de este estudio, se requiere al momento de buscar una atención conjunta, coordinada y poder desarrollar una convivencia apoyada en el otro.

La segunda investigación consultada fue *“Los juegos dramáticos permiten desarrollar mi creatividad y mi expresión”* por, Mayra Alejandra Zerda González, (2017) de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: español y lenguas, cuyo objetivo principal era “Establecer de qué forma los juegos dramáticos, como estrategia en el aula, influyen en el desarrollo de la creatividad y la expresión de las alumnas del grado 301 JT, optimizando así, la comunicación entre ellas”. Entendiendo que el juego dramático, si bien es una disciplina teatral, puede y es abordada desde otras disciplinas del conocimiento para mejorar la comunicación y desarrollar la creatividad del alumno.

La investigadora reconoce el juego dramático como potenciador de habilidades y destrezas relacionadas a la expresión oral y pensamiento divergente, haciendo énfasis en que se debe continuar trabajando en torno a los procesos de atención y escucha de los estudiantes, lo que permitiría comprender aspectos propios de la habilidad comunicativa. A estas apreciaciones y resultados investigativos, se suma este estudio con los estudiantes del grado 403, que tienen la

necesidad de trabajar la atención, entendida como una vía para el buen desarrollo de sus capacidades.

La siguiente investigación titulada “*Fortalecer procesos de atención y memoria en jóvenes con discapacidad intelectual en una aula exclusiva*” por, Ruby Yineth Hernández Rojas, (2016), Licenciada en educación con énfasis en educación especial; tenía por objetivo principal “Potenciar el desempeño académico mediante la implementación de una propuesta pedagógica, orientada a fortalecer procesos de atención en estudiantes con Discapacidad Intelectual escolarizados en un aula exclusiva de la institución educativa Colegio Juan Francisco Berbeo”.

Esta investigación estaba orientada hacia la Perspectiva Sociocultural, donde se define la importancia de la relación e interacción con los demás para lograr un aprendizaje significativo. Según la investigación, este enfoque permite que se potencialice la atención y memoria en el aula, reconociendo que estos procesos son necesarios para el aprendizaje y desarrollo emocional y social del niño.

Concluye la investigadora que es necesario que se evalúen los procesos individuales y grupales de los alumnos para lograr desarrollar las actividades con mejor eficacia. Aporta además en este estudio, una visión de la construcción de procesos en el aula que, aunque está enfocada a niños con discapacidad; la atención, la memoria y las relaciones son necesariamente importantes para que el alumno comprenda situaciones, actividades y demás procesos dentro del aula, siendo el docente clave para incentivar la participación de los alumnos en la clase o en las actividades.

Otro aporte investigativo para destacar, esta vez en la categoría de atención, se encuentra en el trabajo de grado “*Influencia del juego didáctico en los procesos cognitivos: Atención, Percepción y Memoria en niños de tercero de primaria*” por, Zaira María Pérez Agualimpia, (2012), de la Licenciatura en Educación Física. El objetivo propuesto para esta investigación era “desarrollar en los niños a través del juego didáctico en la clase de educación física un conjunto de habilidades relacionadas con los procesos cognitivos de base: percepción, atención y memoria, que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento y que a su vez favorezcan el desarrollo motor propio de su edad”.

Los resultados de este objetivo se enmarcaron en los procesos cognitivos en los alumnos en la clase de educación física, proponiendo el juego como herramienta para lograr dicho objetivo, donde las experiencias que tenía y traía el niño eran importantes gracias a la interiorización planteada por Vigotsky para el desarrollo cognitivo del alumno, permitiendo potencializar el conocimiento individual y grupal en el aula gracias a la presencia de un mediador u otro más capaz que orientará la estructura de juego, evaluando el espacio, las actividades, el planteamiento de las mismas.

Además de lo anterior, se logró un aprovechamiento de las características de cada alumno (agresividad, indisciplina, desatención, hiperactividad) en pro del desarrollo de la clase que dejó ver cómo el juego potencializa procesos cognitivos; a la vez que expuso la necesidad de pensarse el desarrollo de la atención en el aula en diversas áreas del conocimiento y la implementación de estrategias pedagógicas que brinden a los niños un espacio de interacción donde se les permita compartir y relacionarse por medio del juego.

Así pues, se ha indagado acerca de la implementación de los juegos dramáticos en el aula, encontrando que este medio no es abordado únicamente desde la mirada escénica, sino que varias licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) trabajan esta herramienta para fortalecer los procesos cognitivos, disciplinares y axiológicos en el aula. El juego dramático no solo es utilizado en la clase de teatro, como se puede observar en las investigaciones consultadas, sino que también, ha sido abordado o desarrollado en diversas áreas del conocimiento, como lo son las matemáticas, el español o el aprendizaje de otra lengua.

De igual manera, el juego dramático se ha consolidado como una herramienta importante que el niño tiene para comprender el mundo y todo lo que lo compone, fortaleciendo habilidades que puede tener o que quizás dentro de la variedad de estos juegos pueda descubrir y desarrollar; no solo porque aprende jugando, sino que al realizar representaciones de personajes cotidianos o ficticios, descubre posibilidades de reacción frente a determinadas situaciones, favoreciendo a la resolución de conflictos.

Posteriormente, se analizó el estado del arte de la atención en el aula en la UPN, encontrando que esta ha sido abordada junto a la percepción y la memoria, debido al proceso conjunto que tienen, dado que el desarrollo de una se da gracias al proceso de la otra. Pero es allí donde se observa que la atención se ha planteado en su amplio espectro, y en esta investigación se buscó puntualizar en un tipo de atención para desarrollar en el aula, centrando la mirada en la atención sostenida, ya se enfoca en el mantenimiento o sostenimiento de la atención por períodos más o menos largos, que es uno de los problemas detectados en los estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué es el juego?

Cuando se habla de juego, su interpretación puede variar dependiendo de cada contexto y las relaciones que con este existen. Por ejemplo, “El concepto de juego parece asociarse en nuestros discursos cotidianos a variadas situaciones y sentidos. Todos parecemos comprender, sin grandes replanteos, algunas frases como "es solo un juego de palabras" "no es en serio es un juego", "su honestidad está en juego" "se juega todo por el todo", "es divertido porque es un juego" [...] ¿guardan todos estos casos el mismo significado?” (Aizencang, 2010, pág. 23).

Al escuchar estas frases se podría tender a pensar que todo lo relacionado con los juegos pertenece únicamente al campo de las ideas, lo subjetivo, lo irreal o lo que no tiene sentido en el mundo lógico. Pues bien, si la palabra juego tiene ese uso en las expresiones cotidianas, su aplicación en el campo del desarrollo del niño está asociada a la diversión, al goce o disfrute del tiempo y la representación de su realidad o el alcance de un logro a través de ciertas reglas.

Pero no solo se trata de representar lo real o seguir reglas y patrones, sino de la interpretación de la realidad del niño a través de la emulación de esta para, por ejemplo, entender situaciones que no siempre se les podría explicar desde la visión adulta. Entonces el juego es importante por ser uno de los primeros acercamientos que se tiene en la infancia para

relacionarse con otros y con los objetos que están a su alrededor, teniendo como base lo que ven y sienten de su cotidianidad.

A lo anterior, se podría anexar la definición de juego de Johan Huizinga que considera

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como sí” y sentido como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo puede absorber por completo al jugador, sin que haya con ella ningún interés material no se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y de un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que origina asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (2005, p.28).

Huizinga define que el juego no solo son acciones realizadas por los jugadores, sino que a través de estos se incorporan emociones y sensaciones que permiten al jugador y al juego tener otro significado al momento de interactuar. Si bien las reglas cumplen un papel importante, no se puede dejar de lado lo que siente y experimenta el jugador. El “cómo sí” planteado por Huizinga, por ejemplo, permite entender el juego como la representación de algo o alguien que quiere ser distinto a lo habitual, es decir, salirse de la vida cotidiana para entrar a una fantasía donde todo puede pasar.

Huizinga también menciona dos importantes conceptos para tener en cuenta dentro del juego: el espíritu y el instinto, donde el jugador revela todo lo que siente de forma natural, pero claro, no son los únicos para definirlo ni para entrar al mundo del juego.

Todo juego significa algo. Si designamos al principio activo que compone la esencia del juego “espíritu”, habremos dicho demasiado, pero si le llamamos “instinto”, demasiado poco. Piénsese lo que se quiera, el caso es que por el hecho de albergar el juego un sentido se revela en él, en su esencia, la presencia de un elemento inmaterial (1954, p.45).

Por esta razón, cuando se juega nada es imposible de realizarse, siempre y cuando el juego así lo permita, como decía Huizinga, el juego hace parte fundamental del desarrollo en la sociedad, estableciendo que no solo parte de lo biológico y lo psicológico, sino que también influye todo lo que lo rodea, pues “todo juego significa algo”. Y es que para los jugadores el jugar implica una relación con el otro, implica que sigan unas reglas que no se pueden romper; que muchas veces se podría apelar al instinto para poder continuar, pero que también recurren a lo vivido y a la emocionalidad que nos plantea o que nosotros queremos implementar en ese momento.

Por otro lado, para Bruner “el juego se define como una forma de aproximarse al mundo y pensar sobre él. Una manera de utilizar la mente y una actitud sobre las cosas que le permite poner a prueba emociones, ideas, iniciativas y experimentar con ellas” (Bruner, 1986, p.41). Es en la acción de jugar donde los niños tienen un primer acercamiento a la diversidad de experiencias que enfrentan con otras personas y con su entorno, todo desde el plano de la “fantasía” creada por ellos, que es una interpretación y significación de lo que ven.

“En este sentido el juego es un mediador cultural al permitirle al niño desprenderse del aquí y el ahora y entrar en el mundo simbólico; en el mundo de lo representado. Es decir, al jugar el niño no solo accede a la realidad inmediata presente, sino que también le da sentido a su experiencia pasada y puede proyectar su futuro” (Bruner, 1986, p. 68).

Los niños crean entonces su propio mundo, donde la imaginación tiene el control de los sucesos que se dan dentro del juego, pero reconociendo que durante ese tiempo existen reglas y condiciones que se deben cumplir.

Todo juego es un sistema de reglas. Estas definen lo que es o no el juego, es decir lo permitido y lo prohibido. A la vez, esas convenciones son arbitrarias, imperativas e inapelables. No pueden violarse con ningún pretexto, o pena de que el juego acabe al punto y se estropee por este hecho. Pues nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar;

es decir, la voluntad de respetarla. Es preciso jugar al juego o no jugar en absoluto. (Roger 1986, p. 11).

Estas reglas están establecidas dentro del juego y son aceptadas por todos los jugadores. Sin embargo, pueden modificarse, aumentar o disminuir si así lo desean los jugadores. Los niños dentro del juego cumplen las reglas a cabalidad, e incluso hacen que los demás participantes lo hagan. En dado caso que estas no se cumplan, se rompe la estructura de juego que se está llevando, haciendo que todo vuelva a iniciar. No necesariamente tiene que existir un moderador para hacer cumplir las normas de juego, sino que todos se vuelven moderadores en tanto no se fracturen los acuerdos antes mencionados o ya establecidos dentro del juego. Por esta razón se puede observar que el juego se transforma en un espacio intrínseco en el que convergen el descubrimiento de posibilidades, pero también de experiencias significativas para aquel que juega, en tanto va reconociendo la versatilidad dentro de cada situación planteada.

Otro aspecto importante es lo planteado por Bruner acerca de los objetivos adaptables del juego:

el juego se caracteriza por una conexión bastante débil entre los medios y los fines. No es que los niños no busquen una finalidad y no empleen medios para obtenerla en el juego, sino que a menudo cambian de objetivos cuando ya están actuando, para adaptarse a los nuevos medios o viceversa. (Bruner, 1986, p. 38).

Según va transcurriendo el jugar éste es sujeto de cambios que complejizan la acción, desencadenando nuevos juegos o escenarios en los que los jugadores crean códigos que cohesionan el jugar, siendo el juego un disfrute, un goce que permite la imaginación, creación y fortalecimiento de las destrezas o habilidades del jugador.

Roger Caillois comparte una misma concepción del juego con Huizinga, pero además la complementa reflexionando acerca de los distintos tipos de juego que existen, en función de la clase de impulso lúdico que provoca. Este autor diferencia en su obra cuatro tipos principales de juego según predomine en ellos la competición, el azar, el simulacro o el vértigo. Existe un sin fin de juegos en el mundo y no todos requieren accesorios o instrumentos para efectuarse, o bien

estos pueden cambiar su significado si el juego así lo permite. No todos los juegos planteados en las cuatro categorías mencionadas requieren una habilidad o destreza, sino que también se ve inmersa la intuición y la suerte del jugador dependiendo del juego.

2.2 Categorías de Juego

2.2.1 Juegos de competencia- Agón.

Roger Caillois dice que la competencia

siempre se trata de una rivalidad en torno a una sola cualidad (Rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad, ingenio, etc.) que se ejerce dentro de límites definidos y sin ninguna ayuda exterior, de tal suerte que el ganador aparezca como el mejor en cierta categoría de proezas. (1986, p. 43).

La competencia o agón, como lo denomina Caillois, es todo aquello donde está puesto un esfuerzo que requiere una atención sostenida para ejercerse y poder vencer. Requiere de voluntad, perseverancia e incluso una disciplina para poder obtener el resultado esperado por el competidor o jugador. Los juegos enlistados en esta categoría son muchísimos y los terrenos en que se pueden desarrollar son inmensos de igual modo, tanto así que algunos juegos llegan a catalogarse como profesionales. La competencia tiene reglas establecidas e incluso inamovibles y se determina por un periodo de tiempo. El juego denominado competencia es todo aquello que implican habilidades, destrezas, pero que también incita a dar lo mejor de sí dentro del juego y que a veces la suerte también llega hacer partícipe de esta categoría. “El agón se presenta como la forma del mérito personal y sirve para manifestarlo”. (1986, p. 45).

2.2.2 Juegos de simulacro- Mimicry

En la mimicry o juego de simulacro se conoce la máscara o disfraz; no solo se recurre a lo material, sino que también el cuerpo puede llegar hacer parte de estos accesorios transformándolo en un ser completamente distinto al que lo representa.

La mímica y el disfraz son así los resortes complementarios de esa clase de juegos. En el niño, antes que nada, se trata de imitar a los adultos. De allí el éxito de las

colecciones y de los juguetes en miniatura que reproducen los utensilios, los aparatos, las armas y las máquinas que utilizan los mayores. (Caillois 1986, p. 55).

Los juegos son el reflejo de lo que observan y perciben de los adultos. Un ejemplo es el tiro con arco o las armas de fuego. Si bien se conoce como un arma de caza o que puede atentar contra la vida; los niños juegan con pequeños modelos inofensivos de flechas o pistolas en juegos como policías y ladrones, cazadores, entre otros. Esta categoría muestra que los niños usan estos juegos como forma de acercamiento de acuerdo con lo percibido a su alrededor, debido a que es su percepción la que está involucrada en el hacer; siendo la imitación necesaria para reconocer los personajes dentro del juego, permitiendo al niño ser libre en esta acción.

Es claro que la representación teatral y la interpretación dramática entran con todo derecho en ese grupo. [...] El placer consiste en ser otro o en hacerse pasar por otro. Pero, como se trata de un juego, en esencia no es cosa de engañar al espectador”. (Caillois 1986, p. 55).

Si hablamos ahora de las relaciones que tienen las categorías mencionadas, se puede decir que la mimicry puede relacionarse con el agón, dado que puede existir competencia entre los jugadores o bien, puede que en el mismo juego planteado en la mimicry exista una competencia para su desarrollo. “La mimicry presenta todas las características del juego: libertad, convención, suspensión de la realidad, espacio y tiempo delimitados”. (Caillois 1986, pág. 57, 58).

2.2.3 Juegos de Vértigo- Ilinx.

En esta categoría se ubican todos los juegos donde se pone al cuerpo en una constante adrenalina, cuyo fin es que el jugador siempre esté alerta a lo que pasa, desafiándose cada vez más y poniendo en juego su resistencia y equilibrio.

Reúne a los que se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúdica una especie de pánico voluptuoso. En cualquier caso, se trata de alcanzar una especie de espasmo, de trance o de aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una brusquedad soberana. (Caillois 1986, pág. 58).

Un claro ejemplo de esto son las acrobacias, las atracciones en parques de diversiones y carreras de obstáculos, donde el cuerpo siempre está en constante reto de sí mismo y del otro en un ambiente aparentemente agresivo.

Como se pudo observar, los autores abordados tienen similitudes en torno a la concepción del juego como un espacio ligado a la imaginación en donde el jugador es capaz de ampliar y reconocer tanto su realidad inmediata como su sentido de alteridad. Es en el juego donde se sientan los cimientos de las costumbres, creencias, y valores de una sociedad. Ahora bien, se requiere entonces una propuesta de juego que facilite, teniendo en cuenta la libertad y carácter espontáneo del juego citada anteriormente, una experiencia significativa que además permita ser guiada por los docentes en las aulas hacia el fortalecimiento de ese carácter posibilitador de sentidos, interpretación del entorno y los sentimientos, sumándole el acercamiento a otros conocimientos en el escenario académico. Para ello se refiere a continuación el siguiente apartado teórico de juego dramático.

2.3 El Juego Dramático

El juego dramático lo define Mayor como una situación recíproca en la que los niños adoptan, representan o dramatizan diferentes situaciones personajes u objetos. El juego dramático tiene como finalidad el fomentar las capacidades expresivas y comunicativas del niño a través de elementos propios de la disciplina teatral (1987). En este sentido, el juego dramático permite que los niños puedan reconocer diferentes emociones, gestos e imágenes.

Mantovani, por su parte, plantea el juego dramático como “el medio más completo para permitir que el niño se exprese de un modo espontáneo y orgánico, entendiendo por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo, unificando la voz y el gesto” (Eines y Mantovani, 2002, p. 39). Entre esta riqueza del juego dramático reside entonces el aludir a vivencias e interpretaciones propias del que interpreta y se complementa con su compañero de juego, que podría ser también el espectador, quién contribuye a materializar el hecho teatral. Es decir, el personaje representado en el juego o escena existe en tanto el espectador, profesor o compañero logre identificarlo o identificarse con él.

El juego dramático ayuda al niño a adquirir el dominio de la comunicación con los demás. De una parte, porque se entrena en él a ver y a ser visto, a escuchar y a responder, a comprender y a ser comprendido, y esto a varios niveles según las situaciones escogidas y que él interpreta para sí, para sus compañeros o para los espectadores. (Faure, Lascar 1981, p.14).

El juego dramático permite la exploración de personajes o situaciones tanto ficticias como reales, la expresión de emociones, gestos, palabras, sensaciones, la transformación de un objeto común en múltiples objetos cuando recurre a la imaginación.

Como se ha hablado anteriormente, desde niños gran parte de la interpretación de la realidad es el juego, permitiendo ser o hacer lo que se quiera; y en el juego dramático sucede lo mismo. Aquí se incentiva la creatividad, la imaginación, la exploración del cuerpo y los sonidos, el fortalecimiento de algunas destrezas y búsqueda de habilidades escondidas, donde es posible ser el personaje que la imaginación permita. Este conjunto de propiedades primordiales en la relación del juego dramático con el aula, propician una transformación de algunas prácticas cotidianas y obsoletas de la pedagogía, para buscar una renovación hacia lo significativo.

2.3. 1 “Como si”

El “cómo si” en el juego permite al niño expresarse de forma espontánea y natural a través del gesto, la voz y movimientos corporales. La expresión se puede decir que, es todo lo relacionado con la comunicación del niño consigo mismo y con sus compañeros. Estos juegos ayudan a que los niños aprendan a escuchar, percibir y relacionarse con los demás en un entorno guiado por el docente en el aula. El juego dramático en el aula permite que las regulaciones no solo las haga el docente, sino que, a partir de las reglas ya establecidas en el juego, los niños y niñas las cumplen y hacen que los demás compañeros también lo hagan, logrando que todos sean partícipes de la clase.

Ahora bien, tanto en el juego de la mimicry como en el juego dramático existe el “Como sí”, en el que Mantovani plantea la liberación del yo para convertirse en otro u otros parecidos o distintos a uno mismo, “Para abordar el tema Ficción-Realidad, debemos remitirnos al "Como

si", ya que es la palanca que actúa para elevarnos del mundo real al mundo de la imaginación. El "Como si" es lo que nos permite la suposición de sujetos, hechos y lugares simbólicos. Esas dos palabras tienen como un poder mágico que produce un estímulo particular e impulsa a una actividad interna y verdadera, sin provocar ningún temor ni forzamiento. (Eines y Mantovani, 1980).

De esta manera, las anteriores propuestas teóricas que establecen las características de los juegos y el juego dramático así reafirman como las diferentes ventajas que ofrecen, y permiten entonces apropiarse de ellas desde la disciplina teatral. A continuación, se presentan unas reglas que permiten distinguir entre la intención del juego dramático y los juegos convencionales, así como sus beneficios.

2.3.2 Reglas de juego dramático en el aula

Al hablar de reglas de juego se puede decir que es todo lo referente a lo que se puede y no hacer cuando se juega. En el juego dramático también existen reglas como: No dar la espalda al público cuando se está en escena, estar abierto a las propuestas de los compañeros, dejar que el otro hable, escuchar, estar atentos, y por supuesto, el tiempo y el espacio para el desarrollo de cada juego; siendo el docente el encargado de determinarlo, tanto al inicio como al final, haciendo las reflexiones acerca de lo acontecido.

Cuando se habla de espacio físico el aula no es la única posibilidad, sino que en la representación el espacio se modifica dependiendo de la escena planteada en el juego (acción). Las reglas en el aula ayudan a establecer criterios para que los niños puedan estar alerta en la ejecución del juego, tanto para el disfrute como para verificar que las reglas se cumplan, reconociendo que en ocasiones ellos son sus propios reguladores.

Cuando se juega en el aula se identifican o se asignan roles que se tendrán a la hora de jugar. Dichos roles no solo hacen referencia a los alumnos y el docente, sino que pueden existir más dependiendo del juego y su planteamiento, tal y como ocurre con el espacio. El niño al escuchar la palabra juego se muestra activo por conocer lo que se va a desarrollar, al enterarse de su rol dentro del juego y la meta que tendrá estará alerta para lograr su objetivo, ya sea con un

personaje en un juego de simulacro o al ser vencedor como en un juego de competencia, o incluso si estas dos categorías llegan a juntarse.

Los jugadores en el juego dramático se muestran ágiles y alertas, respondiendo simultáneamente a la aventura de los acontecimientos. La capacidad personal que cada uno tiene de involucrarse en las ficticias circunstancias dadas y el esfuerzo que se hace para poder manejar los múltiples estímulos provocados por la acción, van determinando el grado de evolución de los participantes. El crecimiento del niño se producirá sin dificultad debido a que el mismo juego le ayudará a llegar a ese crecimiento. El objetivo sobre el cual el jugador ha fijado su meta, y hacia el cual debe dirigir toda su energía, provoca en él la espontaneidad. Gracias a esta espontaneidad surge la liberación personal y es en ese momento que el "ser" despierta emocional, intelectual y físicamente" (Eines y Mantovani, 1980, p.75).

La espontaneidad, la creatividad y la imaginación son liberadoras y enriquecedoras para el mundo del niño, porque de esta forma es como puede entrar en relación con su realidad más cercana y con los demás, transformando las situaciones en posibilidades de creación conjunta. Esto es sin lugar a duda necesario e importante para el desarrollo del niño, ya que esto a que pueda aprender de forma placentera un tema, una actividad, un contenido, etc.

Durante el juego dramático, el ensayo y el error son permitidos en el niño gracias a la presencia del "Como sí" ya que este logra que el niño, como lo mencionó Eines y Mantovani, pueda realizar la actividad sin ningún temor ni presión, ayudando a que este "error" no sea tomado como algo negativo; sino que por el contrario, se aprenda de él para poder ser crítico ante lo que observa y propone el juego y/o la clase, pudiendo realizar la tarea nuevamente sin temor a ser criticado o juzgado por los demás participantes, debido a la creación de un ambiente en que el docente con ayuda de los niños, se sientan cómodos en el desarrollo de la clase y actividad.

2.4 Cuando Estamos Atentos

La atención es como un foco de luz que ilumina lo que hay delante de nosotros y lo distingue, lo diseca de todo lo demás. Fuera de ese foco queda la penumbra y en ella

apenas si se puede distinguir algo. Ese foco se enciende después del chispazo, de ese encendido emocional [...] que se llama curiosidad. (Mora, 2013).

El término atención es uno de los que más habitualmente se emplean en el lenguaje cotidiano: “Presta atención a lo que te dice mamá”; “Su atención en clase es baja y ello repercute en sus notas”; “Un fallo de atención a los indicadores por parte del operario ocasionó una situación crítica en la sala de reactores”. (Johnson, Proctor, 2015, p. 3). La atención es un concepto que, debido a su aparente complejidad, puede entenderse de formas variadas dependiendo del contexto. Para entenderla mejor se abordan a continuación conceptos fundamentales; primero desde la mirada teórica de la psicología, y posteriormente, desde algunas apreciaciones pedagógicas frente a la atención y con más detalle, a la atención sostenida en el aula.

Cabe resaltar que la atención ha sido ampliamente estudiada desde el campo psicológico, concibiendo su importancia en las funciones básicas del individuo, ya que este es un mecanismo esencial para el desarrollo de la percepción, la cognición y las acciones que permiten llevar a cabo tareas básicas en nuestro entorno; es así como Luria define la atención como

el proceso selectivo de la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegibles y el mantenimiento de un control permanente sobre los mismos es, pues, lo que generalmente denominamos atención. Ese carácter optativo de la actividad consciente, que es función de la atención, se manifiesta de igual modo tanto en nuestra percepción, como en los procesos motores y en el pensamiento. (Luria, 1979).

En este orden de ideas la atención sería la ventana hacia la consciencia, permitiendo que el individuo pueda focalizar e interactuar con su realidad inmediata. Es decir, la atención es un proceso de selección donde se evaden estímulos externos que impiden el desarrollo de una tarea o actividad, o incluso de nuestra percepción para priorizar determinada información que nos genera algún interés particular; esto teniendo en cuenta que dicha selección está mediada también por las condiciones espaciales y del individuo, debido a que pueden presentarse variados estímulos que obliguen a seleccionar a qué objeto o fenómeno estará dirigida la atención.

Sin embargo, si se rastrea el concepto de atención en otros periodos de la historia, se pueden apreciar propuestas desde el XV con el Filósofo español Luis Vives que describía la

acción de prestar atención estrechamente ligada con la asociación de ideas que posteriormente se convertirían en memorias, siendo estas recuerdos del pasado que pueden tener interacción con la realidad presente del individuo para entender, asociar o visualizar con mayor facilidad lo que pretende aprender o analizar, ya sea del entorno, de un concepto teórico, etc. (1492).

Posteriormente, durante el auge del pensamiento científico y el estudio e interés psicológico por los procesos mentales, se establecieron características de los procesos atencionales, como su función primaria en los procesos mentales, su carácter voluntario o involuntario, el rol de la atención en la claridad de las ideas y su relación con procesos mentales complejos como la percepción y la memoria, aclarando que la atención no podría definirse como un concepto unitario pues abarca en sí misma la concepción de la mente humana.

Pillsbury consciente de las diversas interpretaciones que han ido surgiendo con el concepto de atención a lo largo de su estudio, escribió en su libro *“La Atención”*:

Tan variadas y numerosas son las ramificaciones de la atención que esta ha sido definida por autores competentes ya como un estado de contracción muscular, bien como pura actividad psicológica; se ha considerado como emoción o sentimiento, y también, como un cambio en la claridad de ideas (Pillsbury, 1910, p.15).

La atención es sin duda uno de los procesos mentales que más se han estudiado a lo largo del tiempo, pues su importancia ha permitido vislumbrar capacidades mentales antes desapercibidas para los campos del conocimiento. Un ejemplo fue la teoría planteada por William James que definía la atención como

el proceso por el que la mente toma posesión, de forma vívida y clara, de uno de los diversos objetos o trenes de pensamiento que aparecen simultáneamente. Focalización y concentración de la consciencia son su esencia. Implica la retirada del pensamiento de varias cosas para tratar efectivamente otras (1890, p. 26).

Esta definición sugiere que el mecanismo atencional es el proceso que permite extraer y comprender la información de la realidad inmediata de manera selectiva, siendo capaces de focalizar los sentidos en determinados sucesos que conllevan a la experiencia. Es el caso de situaciones donde se agudiza el oído al escuchar una cascada o se cierran los

ojos para localizar de dónde proviene el croar de una rana. La atención permite entonces focalizar elementos del entorno y tomar consciencia de su existencia inmediata.

James anticipó lúcidamente su aspecto selectivo, los mecanismos «top-down» de control atencional, los diferentes tipos de atención [...] Por poner algunos ejemplos, al hablar de la atención voluntaria, James subraya la importancia del esfuerzo de atender; también establece una relación entre atención voluntaria y control; también establece una relación entre atención voluntaria y memoria; y al reflexionar sobre la naturaleza de la atención habla, además de la acomodación o ajuste de los órganos sensoriales, de la preparación anticipatoria desde el interior de los centros ideacionales o de la inhibición de movimientos e ideas irrelevantes (García y Fuentes, 2008, p. 36).

A partir de lo anterior, la atención puede entenderse como la capacidad de concentrarse y tener consciencia de un evento de la realidad por medio de las asociaciones que creamos, partiendo de las ideas concebidas o recordadas, ya sea de forma automática o intencional. Este esfuerzo por mantener nuestra atención es compartido por dos sistemas atencionales; Involuntario y Voluntario de la atención.

Para ejemplificar lo anterior se nombrarán estos procesos como; proceso 1 (Involuntario) y proceso 2 (Voluntario). Normalmente cuando escuchamos un ruido fuerte nuestra atención instintivamente se dirige a la fuente de sonido; en este caso será el proceso 1 quien perciba la información mientras el proceso 2 decodifica y posteriormente focaliza la atención en el suceso que se presenta. Es decir, se requiere un esfuerzo voluntario de la atención para poder comprender qué ocurre en nuestro alrededor, según la prolongación de la atención y sus oscilaciones.

2.4.1 Procesos de la atención

2.4.1.1 Atención involuntaria

La atención involuntaria es producida por un estímulo intenso, nuevo o interesante, un cambio drástico en el ambiente, ocasionando que el cerebro reaccione rápidamente ante el estímulo presentado, o en palabras de Flores:

“consiste en la concentración de la consciencia sin que participe la voluntad, depende por lo mismo de las cualidades de los fenómenos externos, internos o mixtos y su acción sobre los receptores. Estos estímulos acarrearán la concentración involuntaria de la atención por su intensidad, su contraste, su persistencia, su novedad o las variaciones de movimiento que ejercen atracción sobre los sentidos” (2016, p.15).

Un ejemplo de este caso puede ser el acontecimiento de un accidente. Involuntariamente se voltea a mirar lo que sucedió debido a todos los agentes involucrados, visuales, sonoros o de otra índole.

2.4.1.2 Atención Voluntaria

La atención voluntaria, a diferencia de la involuntaria, se determina por los fines de la actividad consciente a los que se dirige. La tarea que se ha planteado conscientemente el sujeto determinará los objetos y los fenómenos, las facetas y las cualidades que es necesario destacar para efectuar esta actividad, o sea aquello en lo que hay que fijar atención en este caso (Flores, 2016).

La atención voluntaria se da bajo las condiciones humanas, es decir, se necesita tener una consciencia de la percepción y atención que se está teniendo frente a un objeto o fenómeno. El ser voluntaria la atención implica que se debe estar no solamente alerta a los cambios, sino que la concentración y control del individuo se vuelven participes en el juego, es decir, la voluntad e interés están presente al igual que la selección del estímulo al que se decide atender, inhibiendo distractores menores. “De no existir dicha selectividad, la cantidad de información sería tan grande y desordenada que ninguna actividad devendría posible”. (Luria, 1979, p. 7).

2.4.2 ¿Falta de atención o déficit de atención?

Cuando se habla de la atención en el ámbito educativo, el lector puede asociarla con los estudios que se han realizado a partir del déficit de atención en niños. Este término ha cobrado relevancia a la vuelta de los años en el campo educativo, siendo utilizado comúnmente por maestros y padres para comprender el rendimiento de los alumnos en el aula. Es común que los docentes sugieran a los padres recurrir a terapeutas ante la imposibilidad del alumno por sostener y focalizar la atención frente las enseñanzas impartidas por el docente. Sin embargo, vale la pena

indagar las diferencias entre el déficit de atención y la falta de atención, pues, aunque ambas conllevan semejanzas se abordan de diferentes maneras.

Según Mateu Servera & Jordi Llabrés la principal diferencia entre el déficit atencional y la falta de atención es

La presencia de un déficit atencional en una persona debe suponer una disfunción generalizada en uno o más de los mecanismos de amplitud, intensidad, oscilación y/o control propios de la actividad atencional que deriva de factores neurológicos y cognitivos a menudo indiferenciados. La gravedad del déficit depende del número de mecanismos afectados y del grado de afectación de cada mecanismo (2004, p. 19).

Es decir, el déficit de atención conlleva procesos de orden neurocognitivos afectando principalmente la memoria, la percepción y la resolución de problemas, presentando en el individuo inatención e impulsividad, reflejada en la actividad verbal o corporal. Este déficit en ocasiones puede estar acompañado por la hiperactividad, siendo esta entendida como un

“síndrome conductual, caracterizado por distracción moderada a grave, períodos de atención breve, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas. Habitualmente, los síntomas empeoran en las situaciones que exigen una atención o un esfuerzo mental sostenidos o que carecen de atractivo o novedad intrínseca” (TDAH, 2011).

Por su parte, las conductas de falta de atención no tienen una causa estrictamente neurocognitiva sino que presentan una naturaleza evolutiva/intelectual (la tarea o situación es demasiado compleja para el nivel de desarrollo de la persona), organísmica (déficits sensoriales, enfermedades, factores motivacionales, características temperamentales, factores transitorios – sueño, hambre, cansancio, estrés, etc.-, etc.) y/o ambientales (características físicas de los estímulos, de la tarea, de la situación, distractores, etc.) (Servera y Llabrés, 2004).

Por esta razón, se entiende que la falta de atención no necesariamente surge a raíz de procesos neurocognitivos, sino que estos tienden a producirse por factores ambientales como pueden ser malos olores, sonidos estridentes o simplemente factores motivacionales como el interés o motivación frente al tema abordado por el docente, como es el caso de los estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D.

2.5 La Atención Sostenida

Se puede hablar ahora del mantenimiento o sostenimiento de la atención, el cual se produce luego de la atención voluntaria, pues es esta la que nos ayuda a enfocar no solo el estímulo, sino poder ser críticos ante lo observado.

Según Julia García Sevilla en su libro *“Psicología de la Atención”* “La atención sostenida se define como

“la actividad que pone en marcha los procesos y/o mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante períodos de tiempo relativamente largos. Desde este punto de vista, hablar de atención sostenida y de persistencia de la atención es lo mismo” (Parasuraman, 1984), (García, 1997, p.20).

Puede que el lector lea esta investigación por primera vez y después de cierto tiempo pierda interés según transcurre la lectura, ya que al cabo de un tiempo prolongado la atención tiende a disminuir; esto debido a factores como la motivación e interés por el tema planteado. Es así como para mantener el foco atencional se requiere un esfuerzo por parte del individuo.

Aunque en primera medida el mantenimiento de la atención suele tener cierta facilidad, es frecuente que estos procesos decaigan según el tiempo, la dificultad de la tarea y la persistencia con que se desarrolle. Este fenómeno se denomina, según Julia García Sevilla, como el “menoscabo de la atención” que consiste en el decremento del proceso atencional, dado por la distraibilidad en la acción o tarea que se está realizando, abandonándola o cambiando su foco atencional de manera abrupta o por lapsus en que los niveles e intensidad de la atención descienden por factores externos como propios del individuo. Para entender con mayor claridad el proceso atencional se definen las características que tiene la atención, vista desde el campo de la atención sostenida (1997).

2.5.1 Características de la atención sostenida

La atención tiene 4 características importantes para su desarrollo o evaluación, si bien estas hacen referencia a lo macro de la atención, para esta investigación se hacen referencia más específicamente a la atención sostenida, teniendo en cuenta el planteamiento de este proyecto.

Amplitud

Cantidad de información que el organismo puede atender al mismo tiempo. [...] Es el número de tareas que podemos realizar simultáneamente. Incluso en el caso de llevar a cabo una sola tarea, hay veces que la cantidad de procesos implicados en ella es muy grande y tenemos que utilizar varios al mismo tiempo (García, 1997, p. 30).

Es decir, necesitamos apelar a los recursos atencionales que tenemos para poder atender a una o más tareas a la vez, todo dependerá del grado de dificultad que tenga cada tarea, siendo así con el pasar del tiempo, más eficaz en su ejecución.

Intensidad o tono atencional

Un hecho importante es que la intensidad de la atención no siempre es la misma, sino que puede variar de unas ocasiones a otras. Cuando se producen cambios de intensidad de la atención tiene lugar un fenómeno conocido con el nombre de fluctuaciones de la atención, y en el caso concreto de que se produzca un descenso significativo de dichos niveles decimos que se produce un lapsus de atención. En cualquier caso, el tiempo que puede durar cada fluctuación puede ser variado; desde tan sólo unos milisegundos, hasta horas o incluso días. (García, 1997, p. 30).

Oscilación

La capacidad para oscilar la atención rápidamente es un tipo de flexibilidad que se manifiesta en situaciones diversas, pero muy especialmente en las que tenemos que atender a muchas cosas al mismo tiempo o en aquéllas en que tenemos que reorientar nuestra atención porque nos hemos distraído. (García, 1997, p. 31).

La oscilación de la atención puede ser brusca o paulatina, es decir, al realizar una tarea o actividad necesitamos tener una atención frente al objeto, en ocasiones necesitamos cambiar de foco atencional para llevar a cabo el objetivo, o incluso el ambiente en el que nos encontramos puede ser responsable de dicho cambio atencional, siendo así una manifestación inmediata o transitoria que está determinada tanto por el individuo como por su entorno.

Control

Cuando la atención se pone en marcha y despliega sus mecanismos de funcionamiento de una manera eficiente en función de las demandas del ambiente hablamos de control atencional o atención controlada. A diferencia de la atención libre o no controlada, el control atencional exige en la mayoría de los casos un cierto esfuerzo por parte del sujeto para mantenerla. (García, 1997, p. 31).

2.6 Atención sostenida en el aula

Teniendo claras las diferencias entre el déficit atencional y la falta de atención, la presente investigación se enfocó en fortalecer los procesos que se dan en la clase de sociales, referidos a la falta de atención, específicamente a la atención sostenida, que como se ha podido ver a lo largo de este capítulo, sus alcances no solo refieren a específicamente lo que sucede en la clase a través del juego dramático, sino que esta experiencia compromete otros espacios donde la atención es necesaria. Ahora bien, después de definir el concepto de atención y sus características, se debe hablar en el ámbito educativo, en el que la atención es una de las preocupaciones recurrentes para alumnos y docentes.

Si se traslada el concepto de atención sostenida al aula de clase, se puede entender como el mantenimiento de la atención frente a las actividades o ejercicios planteados por el docente en el desarrollo de su clase. En el aula se observan con frecuencia oscilaciones y fluctuaciones en la atención. El ser capaces de prestar atención durante un periodo prolongado requiere no solo del individuo, sino también de cómo son planteadas las situaciones y actividades ante él, siendo el ambiente parte fundamental del comportamiento del niño.

Al identificar las características dentro del aula, surgen factores internos y externos. Los factores internos hacen referencia a los procesos propios del individuo, como las emociones, intereses, curiosidad, motivación y los factores externos hacen referencia a todas las manifestaciones físicas que se puedan presentar dentro y fuera del aula, situaciones ajenas a nuestro control que ocasionan una redirección del foco atencional a ese punto, ya sea de forma fugaz o duradera.

Ahora bien, para llegar a una concentración o control de la atención, es necesario observar el medio del individuo y así analizar el comportamiento y poder proponer tareas o actividades que logren un desarrollo de la atención sostenida en el aula. No basta con pedir a los alumnos que presten atención a la actividad o a la clase, es necesario recurrir a la curiosidad e interés del alumno frente a la tarea planteada, para poder adaptarla.

Aquí debe partirse de la atención voluntaria anteriormente explicada, ya que al observar y analizar con mayor profundidad qué estímulo evoca una curiosidad y después una consciencia, haciendo que el alumno atienda y al mismo tiempo aprenda (entendiendo que para llegar a una atención voluntaria es necesario pasar por un estímulo de atención involuntaria, siendo este sonoro o visual) es posible entonces empezar a trabajar en el sostenimiento de esa atención y fortalecer el proceso de aprendizaje del estudiante.

Ejemplo de esta atención en sus diferentes fases, se presentó tanto al inicio como en el desarrollo de la clase de sociales con los alumnos del grado 403. El docente en formación irrumpió a la clase caracterizado de “mimo” e inmediatamente las reacciones por parte de los alumnos se hicieron notar, ya que se presentó un grado de estimulación en el cerebro dadas las condiciones del cambio presentado. Este ejemplo coincide con la propuesta de Mora que plantea la curiosidad como un radar de cambios en la cotidianidad:

En definitiva, la curiosidad, [...] es el mecanismo cerebral capaz de detectar lo diferente en la monotonía diaria del entorno. Y con ello se presta atención a aquello que sobresale, y si lo que sobresale es de significado para la supervivencia se aprende y memoriza (2013, p. 28).

Al presentarse dicho cambio, los alumnos reaccionaron a él. Allí es donde el trabajo del docente cobra mucha importancia, debido a que sus actividades de trabajo deben estar mediadas bajo las características de la atención, reconociendo que estas influyen en cómo se desarrollará la clase y cómo los alumnos responderán a ella.

La facultad de traer voluntariamente la atención errante, una y otra vez, es precisamente el fundamento del discernimiento, el carácter y la voluntad. Nadie es maestro de sí mismo si no la tiene. La educación que mejore esta facultad sería la educación por excelencia. (1890, p. 15).

Cuando se logra el proceso de la atención sostenida pasando previamente por la atención voluntaria y la involuntaria, es donde aparece la memoria, y esta no solo hace referencia al proceso memorístico de un tema o contenido, sino que se refiere a que una actividad generó interés en el alumno y, por ende, contribuye a la comprensión y asociación de ideas automáticas o intencionales, encontrando en él una sorpresa e interés por continuar descubriendo lo que observa.

Por otro lado, en concordancia con el devenir histórico que ha permeado el concepto de atención estudiado desde diferentes ámbitos, se trazarán a continuación algunas características que se abordaron en la presente investigación (recordando la ambigüedad presente al definir el concepto de atención y sus procesos atencionales) desde los estudios adelantados por Lev Vigotsky frente a los mecanismos atencionales desde una perspectiva socio-cultural, en la que se tiene en cuenta la incidencia del lenguaje en el desarrollo de estos procesos.

2.7 Cuando Nos Relacionamos Para Aprender

La teoría sociocultural propone que el desarrollo del individuo está mediado a partir de las relaciones sociales, definiendo que la base del comportamiento humano no solo parte de un proceso biológico, sino por el contrario está arraigada a las relaciones sociales en las que se desarrolla el sujeto. “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vigotsky. 1976).

Esto dado a partir del desarrollo de los procesos psicológicos superiores entendidos como aquellas funciones propias del ser humano que requieren un proceso de mediación e interacción social del sujeto con los patrones sociales e históricos en los que se encuentra inmerso. Según lo define Fichtner.

Todas las funciones superiores tienen sus orígenes en procesos sociales. Solo conseguimos comprender la cualidad humana de estas funciones si comprendemos los instrumentos y las señales que los mediatizan. Estos medios son siempre culturales e históricos y tienen un carácter material y externo, que marcan las relaciones interpersonales de los hombres en que se utilizan. Así, en la aproximación de Vigotsky el concepto de la mediación pasa a ser central”. (Fichtner, 2002, p. 24).

Las relaciones interpersonales permiten al niño poder desarrollar lo concerniente a trabajos psicológicos superiores, cuya necesidad se da a partir de la interacción, logrando desarrollar la percepción, atención, memoria, razonamiento y lenguaje.

Para Vigotsky los procesos psicológicos superiores (PPS) se construyen a partir de las relaciones que se tejen entre el niño y el medio social que habita, es decir, este conocimiento adquirido se da primero en un plano social para posteriormente ser asimilado internamente, en el que más que crear una representación externa de la realidad, el niño busca interpretar su entorno dotando sus interpretaciones de significados; este proceso se le denomina Internalización (citado por Rivas, 2008). la internalización se entiende como la reconstrucción interna de una operación externa. En su teoría, los procesos de desarrollo interpsicológicos quedan transformados en intrapsicológicos. Pasando de lo social a lo individual. La interacción constante permite al individuo interiorizar elementos del medio social y cultural, Es decir, el individuo al pasar por un reconocimiento de su medio internaliza y dota de significado a partir de lo observado.

En ese sentido la internalización se basa en cómo el niño percibe el mundo en un comienzo desde su percepción, observando lo que hay en su entorno para luego interiorizarse se ha sostenido que la internalización involucra para Vigotsky una serie de transformaciones: “por un lado toda actividad externa debe ser modificada para volverse una actividad interna ‘La internalización transforma el proceso mismo y cambia su estructura y funciones’” (Vigotsky,1979) (Castorina, Ferreiro, 1999).

El movimiento de lo externo a lo interno incluye una reorganización individual en oposición a una transmisión automática de los instrumentos suministrados por la cultura. Para posteriormente expresarse, ya fuese a través del llanto o entablando una comunicación con su madre a partir de gestos y señales que ayudan a comunicar sus deseos, creando una estructura de signos para relacionarse con los objetos y demás personas en su entorno habitual. “Con esto el niño toma conciencia de los aspectos comunicativos del propio comportamiento. El pequeño consigue ver la relación entre sus acciones y las acciones de la madre porque ambas tienen un objeto o un objetivo en común” (Fichtner, 2002).

El niño a medida que va conociendo el medio es capaz de comunicarse no solo a través del gesto, sino que la interacción y relación con los demás le permite tener un mayor espectro de herramientas comunicativas, logrando expresar por medio del habla lo que siente, experimenta, busca, etc. Es allí donde va reconociendo y entendiendo a través de los PPS, lo que ha conocido y lo que pretende conocer. Es decir, las fuerzas sociales culturales e históricas son aquellas que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del niño, estos factores ligados al ambiente social en donde se desarrolla el individuo configuran y establece su visión y relación con el mundo circundante, a través de signos y símbolos, adaptándose a ellos o transformarlos, dependiendo de su accionar frente a la situación presentada o mediada.

Los signos y los símbolos son el paso necesario para que el niño logre diferenciar imágenes, sentidos, circunstancias y poder cargarlos de significados dependiendo de su aprendizaje como de las enseñanzas del medio social. Pues si bien la sociedad carga a los individuos de signos como, imágenes o gráficas, que son entendidas de forma general y rápida, por su lado los símbolos son la carga de significados que se le puede dar a un signo sea en conjunto como por separado, siendo el individuo capaz de modificar o transformar estos dependiendo sus necesidades.

Para Vigotsky los signos y símbolos son los encargados del desarrollo y aprendizaje que tiene el niño para relacionarse con los otros. Según Vigotsky

Los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social. Pero la adquisición de los signos no consiste sólo en tomarlos del mundo social externo, sino que es necesario interiorizarlos, lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos (1997).

Esta dinámica de signos y símbolos se desarrolla en los distintos contextos donde va desenvolviéndose el niño, que a su vez lo involucran en interacciones sociales variadas. Al hablar del contexto educativo, cuando la interacción se da es posible desarrollar un triángulo entre, el saber, el que enseña, y el que aprende; a eso Vigotsky lo denomina zona de desarrollo próximo. (1997) Ahora bien, desde la educación esta zona adquiere herramientas que ayudarán tanto a quién enseña para poder mediar el saber y enseñarlo al otro, como a quién aprende dado que esa misma herramienta o medio utilizado permite acercar el saber para ser comprendido.

2.7.1 Zona de desarrollo próximo

Para Vigotsky, la ZDP (zona de desarrollo próximo) es en donde se puede desencadenar y establecer nuevos esquemas de aprendizaje mediadas por las cercanías, interacciones y relaciones con el otro.

La zona de desarrollo próximo puede ser definida como la distancia entre el nivel de resolución de un problema (o de una tarea) que una persona puede lograr actuando de modo independiente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de otra persona (padre, profesor, par, etc.) más competente o experimentado en esa tarea. En otras palabras, esta ZDP sería el espacio en el que, gracias a la interacción y a la ayuda de otros, una determinada persona puede realizar una tarea de un modo y en un nivel que no podría alcanzar individualmente. (Vigotsky, 1997).

Con lo anterior, hay que tener en cuenta que no existe una única ZDP y tampoco una sola forma de abordarse, pues cada individuo es distinto al otro.

“Postulamos que lo que genera la ZDP es un trazo esencial del aprendizaje: el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos que son capaces de actuar solamente cuando el niño está en interacción con las personas de su medio y en

cooperación con algún semejante. Una vez que estos procesos de esos niños fueron internalizados, se vuelven parte de sus conquistas evolutivas independientes'' (Vigotsky, 1937).

Cuando una persona más capaz aparece en la ZDP, hablamos de un individuo que ayuda a entender lo que se presenta en el entorno, ya sea de carácter cotidiano o académico, luego de que el niño o esa persona "menos capaz", realice la tarea o actividad con la otra, significa que en un futuro esa persona podrá realizar esa misma tarea sin tener la compañía del otro. Así mismo, cuando se dice que un niño sabe hacer algo, esto quiere decir que es capaz de realizar la tarea por sí solo, esto ocurre cuando una persona o medio ha tenido interacción con él haciendo que el niño logre interiorizar la situación o tarea entendiendo cómo se ejecuta, para luego realizarla por sí mismo.

Estas ZDP contribuyen al reconocimiento del otro, partiendo de la premisa que el individuo construye su saber en mediación con el otro, es decir, se entiende que, en el aprendizaje, la mediación con el profesor o con los objetos culturales, son partícipes de la comprensión de su mundo. Sin embargo, no solo debe limitarse a estos tres actores del proceso:

El concepto de enseñanza-aprendizaje de Vigotsky incluye dos aspectos particularmente importantes: por un lado, la idea de un proceso que involucra tanto a quien enseña como a quien aprende no se refiere necesariamente a las situaciones en las que hay un educador físicamente presente. La presencia de un otro social puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente, de los significados que impregnan los elementos del mundo cultural que rodea al individuo. (Castorina. Oliveira, 1996, p.48).

Este aprendizaje puede entenderse entonces como una educación que debe estar encerrada en el proceso único docente-estudiante, sino que otras experiencias y voces en los distintos contextos fuera de una institución, serán parte del proceso de aprendizaje, lo cual es también material necesario para el desarrollo del individuo, pues su entorno le brinda la posibilidad de una aplicar, cuestionar y proponer otras perspectivas de cada tema.

En este sentido, para Vigotsky la escuela debe fomentar en el niño la adquisición de habilidades que le permitan desenvolverse en el medio, es decir la ZDP debe acercar al niño al conocimiento. Ahora bien, no solo se habla del saber y otra persona “más capaz” para que exista un aprendizaje, o una ZDP, sino que es gracias a la sociedad y el sentido que esta le da para poder ser entendido por el individuo.

Cuando el aprendizaje y desarrollo se dan en un medio social, se crea la necesidad de adquirir nuevos conocimientos para expandir las capacidades de entendimiento ya sea de nuestro propio contexto o de otros. El contexto donde nace el individuo es importante para su desarrollo, dado que este es la que brinda herramientas del conocimiento para aprender acerca de su medio social, del lenguaje, de las interpretaciones que realiza para poder conocer su “mundo”.

Es a partir de estos conocimientos esenciales de su entorno que el niño empieza un camino más “riguroso” en el contexto académico.

La escuela es un lugar social donde el contacto con el sistema de escritura y con la ciencia en cuanto modalidad de construcción de conocimiento se da de forma sistemática e intensa, potenciando los efectos de esas otras conquistas culturales sobre los modos de pensamiento”. (Castorina. Oliveira, 1997, p.53).

El aprendizaje en la escuela se da a través de medios y herramientas que son asimilados en un principio en el desarrollo del niño, adquiriendo nuevas visiones acerca del conocimiento para transformarlas respecto a sus necesidades y curiosidades del mundo. Es en la escuela donde el niño va creando y desarrollando su pensamiento crítico donde ha internalizado sus vivencias para convertirlas en experiencias dentro de un ambiente educativo.

En la educación para Vigotsky se da de forma creativa y en relación continua, esto dado que en la retroalimentación y comunicación con pares o con una persona más capaz (profesores o compañeros que entienden el tema enseñado) es donde se puede llegar a conocer, reconocer y entender aspectos fundamentales del saber.

Vigotsky considera a la educación formal, es decir a la escuela, como fuente de crecimiento del ser humano, si en ella, se introducen contenidos contextualizados, con sentido y orientados no al nivel actual de desarrollo del párvulo, sino a la zona de desarrollo próximo. Para

él lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido. (Moll, 1993).

Entendiendo que el aprendizaje para Vigotsky parte del reconocimiento del otro quien aproxima el saber mediante la mediación de factores sociales culturales e históricos establecidos en el contexto, el niño pasa a ser parte activa de su propio aprendizaje según la ZDP dada la mediación con otros, así como la interacción con él le permite la asociación de signos y símbolos sociales, culturales e históricamente establecidos y entendidos en un contexto.

Finalmente, estos conceptos y visiones teóricas frente al juego, la atención y el estudiante como parte de los de un contexto social, cuyo signos y símbolos son el eje fundamental para comunicarse con otros individuos y permitirse una comprensión del mundo, son los aspectos en los que esta investigación sienta sus bases teóricas a fin de lograr fortalecer la atención sostenida en los estudiantes del grado 403, a través del juego dramático y sin dejar de la lado la importancia del contexto social que serán insumo para proponer unas dinámicas de trabajo que no solo garantizan una experiencia significativa, sino que promueven la reflexión y pensamiento crítico de los estudiantes.

CAPITULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Enfoque metodológico

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que según Taylor S. y Bogdan “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de la persona habladas, escritas, y la conducta observable” (1987, p. 20) Frente a esto, la recolección, análisis y obtención de conclusiones de la información obtenida a lo largo del proceso con los estudiantes del curso 403 jornada mañana del colegio Alfonso Reyes Echandía, apelan a un proceso más reflexivo que estadístico: “interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes. Por tal razón rara vez se asignan valores numéricos a sus observaciones, se prefiere registrar sus datos en el lenguaje de los sujetos” (Martínez, 2011, p. 11).

Al hablar del carácter reflexivo de esta investigación enmarcada en lo cualitativo, cabe citar la definición de Vera Vélez para entender las particularidades que caracterizan el proceso:

La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular. A diferencia de los estudios descriptivos, correlacionales o experimentales, más que determinar la relación de causa y efectos entre dos o más variables, la investigación cualitativa se interesa más en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso de en qué se da el asunto o problema (2015).

En el caso de los estudiantes del grado 403, se partió de un periodo de observación de distintas sesiones de la clase de sociales en las que se registraban además del desarrollo de cada sesión, los contenidos axiológicos como alteraciones físicas o emocionales que denotaran cambios en la actitud de los estudiantes frente a la clase, la participación, la escucha, la atención sostenida, su distribución en el aula y los objetos que en ella influenciaban sobre la dinámica de la clase. Todo lo anterior se realizó a través de otros instrumentos de recolección de la información que registraron incluso información del núcleo familiar de los estudiantes, se cotejaron variables y posibilidades para definir el problema de investigación, establecer unas posibles soluciones a través del juego dramático y realizar una intervención pedagógica para analizar su incidencia en el espacio propuesto por el colegio para teatro, y la clase de sociales.

3.2 Investigación acción pedagógica (IAPe)

Para el análisis de los resultados obtenidos en la intervención pedagógica realizada a través del proyecto de aula “*1,2,3 A jugar otra vez*”, se toma el método del enfoque cualitativo de Investigación Acción Pedagógica (IAPe) que definida por Ávila Penagos “es, sin lugar a duda, una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela” (2005, pág. 505). En este sentido, la IAPe resulta fundamental para analizar no solo el proceso pedagógico hacia los estudiantes, sino también el

propio quehacer pedagógico, que, en este caso, refiere a las prácticas pedagógicas que los docentes en formación de la Licenciatura en Artes Escénicas están implementando.

La investigación –acción pedagógica está relacionada sobre la práctica pedagógica en que el maestro utiliza el método de investigación-acción educativa como fundamento teórico metodológico. Al respecto los teóricos que iniciaron desde la década del 50 en la facultad de Educación de la Universidad de Columbia por Stephen Corey y el método creado por el psicólogo alemán Kurt Lewin a finales de la década del 40 fue importante paso. Dos décadas después fue aplicado en Inglaterra por influencia de Lawrence Stenhouse y su alumno Jhon Elliot, quienes trabajaron la hipótesis del maestro investigador, valiéndose de la investigación-acción educativa que sirve en la formación inicial de los docentes que pueden leer, entender y aplicar la investigación- acción en la vida cotidiana en permanente interacción docente- estudiante como parte de la investigación en aula. (Yance, Borja, p. 70).

En este enfoque de la IAPe no solo se precisa en el análisis de la incidencia del juego dramático, sino que, además, los docentes en formación pueden encontrar las variables de su propio quehacer en el proceso de la práctica pedagógica. Es por esto por lo que se toma la IAPe para el análisis de la incidencia de los juegos dramáticos en los alumnos del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía enmarcada en la práctica pedagógica efectiva, comprendida en los periodos de 2019-1 y 2019-2.

Ahora bien, para este análisis es necesario conocer las fases que este método plantea. A) Deconstrucción, B) Construcción y C) Evaluación o análisis del proceso.

3.2.1 Fases de la IAPe

En la IAPe “Restrepo presenta las tres fases antes mencionadas, donde estas se repiten cíclicamente. Esto quiere decir que en el proceso se encontrará y resaltará los aciertos, las falencias, los hallazgos y por ende la evaluación o análisis de lo encontrado en las anteriores fases. (Yance. Borja, p. 74). Para esta investigación, estas fases se presentaron así:

a. Deconstrucción: El término “deconstrucción”, acuñado para analizar la práctica pasada y presente desde la retrospectiva, los textos del diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas focales con los alumnos, teniendo en cuenta que unos y otras están mediados por múltiples factores, como la cultura, las ideologías, los símbolos, las convenciones, los géneros, la comunicación, que no dejan traslucir directa y transparentemente las ideas de sus autores (Yance. Borja, p. 74).

b. Reconstrucción La reconstrucción se realiza mediante los hallazgos encontrados en la primera fase (Deconstrucción), esta se llevó a cabo mediante el análisis de los diarios de campo, las observaciones del docente en este caso, el docente en formación. Esta fase trata de reconstruir lo bueno de la práctica anterior para reafirmar el análisis de las estrategias planteadas por el docente en el aula (Yance. Borja, p. 74).

c. Evaluación de la efectividad: La última fase es la evaluación de la nueva práctica. Después de observar sus resultados se analizan las notas del diario de campo y se juzga el éxito de la transformación, para este proceso se realiza la triangulación (Yance. Borja, p. 74).

Con esta clasificación de fases, la IAPe se convirtió el eje transversal para el debido orden de análisis, viabilidad de estrategias y efectividad de resultados del proyecto de intervención pedagógica, cuyo desarrollo es explicado a continuación.

3.3 1,2,3, A jugar otra vez

El proyecto de aula *1,2,3 a jugar otra vez*, es una propuesta de intervención pedagógica formulada y aplicada en los estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía, jornada mañana, con el fin de poner en marcha el proceso de fortalecimiento de la atención sostenida en los estudiantes a través del juego dramático.

La estructuración de este proyecto se realizó en dos grandes fases de ocho sesiones durante el primer semestre del 2019 y seis durante el segundo semestre del mismo año. En estas 14 sesiones de una hora, previas a la clase de sociales, se estableció una metodología con contenido interdisciplinar basada en los principios teóricos del juego dramático y los diferentes

procesos para alcanzar una atención sostenida, además de los otros aspectos que se desarrollaron y fortalecieron conjuntamente dentro de cada sesión como la expresividad, la imaginación y la creatividad.

Para su realización, en *1, 2, 3 A jugar otra vez* se formularon trece juegos dramáticos distintos articulados, primero con ejercicios dramáticos y de expresión corporal en cinco sesiones que sensibilizaron a los estudiantes frente al teatro y el juego dramático como nueva dinámica de clase, para luego abordar en un segundo momento de ocho sesiones, distintos temas de clase de sociales como excusa para aplicar juegos dramáticos que permitieran a los estudiantes vivir una experiencia de aprendizaje significativa, nueva y además que contribuyera a la clase de sociales. Esta intervención pedagógica se dividió entonces en dos grandes momentos:

3.3.1 Momento 1: Jugar es más divertido

Esta primera fase de sensibilización se dividió en cinco sesiones de trabajo con los estudiantes en las cuales se buscó, en primer lugar, un acercamiento al teatro y a la estimulación de los sentidos a través del juego. Este primer momento de intervención pedagógica, también permitió valorar la recepción de los niños a una nueva dinámica de aprendizaje a través del juego.

Durante las dos primeras sesiones tituladas “*Conociendo el teatro*” los estudiantes junto con los docentes en formación, exploraron las características principales de un personaje en una determinada historia y su representación desde el teatro. A través de los juegos *el cuerpo sonoro* y *Titereteando*, mediados por la adaptación de los cuentos *El tigre y el ratón*, y *No te rías Pepe*, de Keiko Kasza, se trabajó en torno a las cualidades físicas de cada personaje del cuento, tomando como base la lectura dramática y la activación de la imaginación en los niños, enfocado todo en captar su atención para buscar una experiencia que despertara curiosidad y generara confianza para la participación de los estudiantes.

La tercera sesión “*La marioneta en escena*”, se realizó a través del juego dramático “*Creando Partituras*” Una propuesta de trabajo de manipulación de objetos, ritmo y voz que presentaba a los estudiantes dos rondas infantiles: La Marisola y María moñito. La narrativa de estas rondas generó un modelo de juego dramático donde se caracterizaron diversos objetos del

aula y se crearon historias cantadas y representadas a distintas voces por parte de los estudiantes. En este escenario la atención de los estudiantes era estimulada a partir de la escucha de la música la imaginación de las situaciones vividas en las rondas. De igual manera, la atención al momento de presentar sus propuestas de manipulación de objetos tuvo lugar desde el trabajo conjunto de los estudiantes que decidían mostrar su creación dramática.

La cuarta y quinta sesión tituladas “*Explorando mis habilidades expresivas*”, profundizaron en el análisis de los personajes y sus características, a través las lecturas dramáticas que se hacían con los estudiantes. Estas lecturas suscitaban su atención y les incentivaba a representar a los personajes que asociaban según el tono de voz que le asignaban los docentes en formación a cada personaje. Junto con esta actividad, los estudiantes hicieron el juego dramático “*El gesto y el otro*” y “*Dónde está la bruja*” con el que se reconocía las posibilidades comunicativas del gesto que, junto con la voz y el cuerpo se lograba caracterizar al personaje encontrando diferencias y similitudes que pudieran existir entre uno a otro. Este juego permitió aprovechar en los estudiantes dentro del trabajo atencional, la risa, y el disfrute de su proceso escolar.

La sexta sesión titulada “*Explorando nuestra oralidad*”, utilizó el trabalenguas como recurso para trabajar la oralidad de los estudiantes y brindarles seguridad, tranquilidad y por supuesto, focalizar su atención más a la actividad que al error, ya que algunos presentaban inconveniente para expresarse en clase y esto significaba ser expuestos frente a sus compañeros o criticados por esa debilidad. El juego dramático permitió en los alumnos entender que el ensayo y error era permitido, dado que se estaba en constante aprendizaje, por lo que el respeto por el trabajo del otro era fundamental para seguir aprendiendo y creciendo.

3.3.2 Momento 2: Yo, juego dramático

La segunda gran fase de intervención pedagógica tomó ocho sesiones de trabajo en los que se buscó profundizar en las posibilidades del juego dramático y la atención desde distintos temas como cultura, geografía y cultura nacionales, al tiempo que se desarrollaban aspectos fundamentales del trabajo teatral a través del juego dramático con miras a fortalecer la atención sostenida.

En la primera sesión de este segundo momento titulada “*Expresión Oral y Corporal*”, se trabajó la tradición oral del Pacífico colombiano por medio del poema “*Los pericuetos de la maestra*”, realizando la lectura varias veces con el fin lograr entender algunas expresiones y modismos de la región pacífica, pronunciándolas con ayuda del juego dramático “*Como si tu fueras*”. Este permitió realizar una representación con los fragmentos del poema acercando a los niños a una experiencia escénica mostrando las reglas que existen para los espectadores y para los actores. Esta sesión permitió que los estudiantes enfocaran su atención en las reglas de juego para poder estar en el teatro (observar las presentaciones de sus compañeros- espectador y sus propias propuestas-actor/actriz).

En la segunda y tercera sesión tituladas “*Los personajes en el teatro*”, se realizaron dos juegos dramáticos “*Las máscaras*” e “*Interpretando-ando*” estos juegos de representación lograron que los niños explorarán el gesto, el cuerpo y las posibilidades que tiene este para transmitir emociones y percibir sensaciones; todo a través de las costumbres de la región pacífica colombiana. “*Las máscaras*” permitió que los niños lograran ver la diferencia entre una máscara neutra y una máscara expresiva, trayendo a colación las fiestas y festivales que tienen en la región. “*Interpretando-ando*” logró motivar en los niños a expresarse gracias a las partituras corporales que la canción “*Kilele*” además de permitirles reconocer la música tradicional, los trajes típicos y algunas expresiones que realizan en sus bailes. Entendiendo que estos juegos lograron tener mayor recibimiento de los estudiantes dado que se venía asumiendo el espacio de trabajo, como un verdadero teatro con sus reglas, pero capaz de llevarlos a viajar por el Pacífico.

En la cuarta y quinta sesión titulada “*Expresión Vocal y corporal*” Se trabajaron los juegos dramáticos “*Creando nuestra historia*” y “*Yo soy pacífico*”, donde contaban los mitos y leyendas del pacífico caracterizando los personajes y ambientes que se encontraban en la historia, y reconociendo las creencias que se tienen acerca de la muelona, la pata sola, entre otros. Los estudiantes lograron identificar las características para construir un personaje e incluso rápidamente se acoplaron a la creación de ambiente sonoros, lo que fue de gran ayuda para intervenir con el juego dramático “*Yo soy pacífico*” en sesiones posteriores, por lo que los estudiantes, con ayuda de una tambora llevada al aula, lograron reconocer con mayor facilidad

los ritmos que proponía el alabao, para posteriormente ser incorporados al cuerpo, recreando este con todos los instrumentos que se pasaban por el cuerpo y la voz.

La sesión número seis, titulada “*Expresión Corporal*” Se trabajó con el juego dramático “*la marioneta mágica*, que consistía en una división por grupos de 4 estudiantes para realizar una partitura corporal donde dos de ellos fueran los titiriteros y dos las marionetas, las condiciones eran: Las marionetas no hablan, solo se dejan guiar por su titiritero, no negar las propuestas del grupo. Dado que el trabajo de la marioneta se había realizado con un objeto, llevarlo al manejo permitió que los estudiantes exploraron su cuerpo por medio de los movimientos que se proponían. Esta sesión logró llevarse a cabo con todos los estudiantes, permitiendo que cada uno lograra explorar sus habilidades corporales para la escena.

La séptima sesión titulada “Expresión corporal y vocal” consistió en asignar previamente un trabajo de investigación acerca de las características de los departamentos del Pacífico Colombia. El juego dramático “*Yo soy*” consistió en que los estudiantes, con ayuda de los docentes, se organizaban por grupos y se repartieron los nombres de los distintos departamentos para que representaran desde las características de ese lugar del Pacífico asignado, mientras los demás intentaban adivinar qué departamento estaba siendo representado a partir de las características que habían investigado. El juego de competencia permitió fortalecer la atención sostenida de los niños dado que existía un ganador, lo cual incentivó la participación de los niños en la clase y complementó el conocimiento geográfico y cultural de Colombia.

En la octava sesión titulada “*Expresión Vocal y corporal*” Se trabajaron las características del mimo. Este último momento dejó ver un grupo atento a las reglas del actor y espectador y permitió consolidar los ejercicios de exploración corporal trabajados a lo largo de las clases, los cuales se vieron reflejados en la representación de una serie de situaciones dadas por los docentes en formación, que invitaban a los estudiantes a hablar a través de su cuerpo. Los estudiantes mostraron mucha más fluidez en sus cuerpos, sus expresiones fáciles eran claras y grandes, se vieron más relajados y tranquilos al estar frente a su público.

3.3.3 Cronograma de intervención pedagógica

SESIÓN	MOMENTO	FECHA	SESIÓN DE TRABAJO
1	Jugar es más divertido (sensibilización)	03 de abril 2019	<i>Conociendo el teatro:</i> Cómo identifico a un personaje.
2		10 de abril de 2019	<i>Conociendo el teatro:</i> Cómo identifico a un personaje.
3		24 de abril de 2019	<i>La marioneta en escena:</i> Manipulación de objetos.
4		8 de mayo de 2019	<i>Explorando mis habilidades expresivas:</i> El personaje.
5		15 de mayo de 2019	<i>Explorando mis habilidades expresivas:</i> Características del personaje.
6		22 de mayo 2019	<i>Explorando nuestra oralidad:</i> Expresión Vocal.
7	Yo juego dramático (Profundización)	29 de mayo de 2019	<i>Los personajes en el teatro: Expresión Corporal:</i> Festividades del pacífico colombiano.
8		05 de junio de 2019	<i>Los personajes en el teatro: Expresión Corporal:</i> Costumbres del Pacífico colombiano.
9		18 de septiembre de 2019	<i>Expresión Vocal y corporal/Construcción de personaje:</i> Mitos y leyendas del Pacífico colombiano.
10		25 de septiembre de 2019	<i>Expresión Vocal y corporal:</i> Ritmos del Pacífico Colombiano.
11		02 de octubre de 2019	<i>Expresión Corporal:</i> Historia del Pacífico colombiano.
12		16 de octubre de 2019	<i>Expresión Vocal y corporal:</i> Departamentos del pacífico.
13		23 de octubre de 2019	<i>Expresión Vocal y corporal:</i> Tradición Oral.
14		30 de octubre de 2019	<i>Expresión Vocal y corporal:</i> Características de la pantomima.

Tabla 1. Cronograma de intervención pedagógica. Diseño: Ana Hidalgo. Joe Mariño.

En esta dinámica de intervención pedagógica se implementaron a la par, las tres fases propuestas por la IAPe: Diagnóstico, Reconstrucción y Evaluación para el análisis de cada sesión que, junto con los distintos productos gráficos, audiovisuales, de diario de campo, y de entrevistas obtenidos durante cada sesión, así como el ejercicio pedagógico en retrospectiva de

los docentes en formación, permitieron realizar el análisis de la incidencia del juego dramático en los estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía.

3.4 Fases de la IAPe en 1, 2, 3 A jugar otra vez

Fase 1: Deconstruyendo juegos y jugadores

La fase de deconstrucción de la IAPe se aplicó en esta investigación desde el diagnóstico de las estrategias implementadas por los docentes en formación, a través los juegos dramáticos. Para esta fase se tienen en cuenta los diarios de campo, fotografías y videos, que permitieron analizar el impacto positivo o negativo de los juegos dramáticos frente a la atención sostenida antes, durante y posterior a las actividades realizadas en cada sesión. En esta fase también se analizan otras variables que pudieran surgir en la población a lo largo de cada sesión.

En esta fase de estudio, la deconstrucción parte del diagnóstico de cada sesión de teatro de las 13 realizadas, analizando qué incidencia tienen los juegos dramáticos escogidos a partir del interés y las necesidades particulares que arroja el contexto para el fortalecimiento de la atención sostenida. Los juegos dramáticos se hicieron en diferentes momentos de la clase, articuladas, como se mencionó anteriormente, con otros productos literarios y dramáticos, a fin de probar su incidencia frente al fortalecimiento de la atención sostenida, no solo para ese espacio académico específico, sino también para otros contextos.

Este diagnóstico se desarrolló por medio de una observación participante con los alumnos de 403, definida como un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva (Rodríguez, Gil y García, 1996) Este método de observación permite entonces una inmersión en la población, donde no sólo observa, sino que hace parte activa del proceso pedagógico. Este diagnóstico permite evaluar, descubrir y constatar los fenómenos y problemáticas por trabajar tanto en la práctica docente como entre los estudiantes.

Fase 2: Reconstruyendo el campo de juego

A partir de las apreciaciones obtenidas en el desarrollo de cada planeación desde el momento de sensibilización, se fueron planificando, adaptando e implementado dentro de cada planeación posterior, distintos juegos dramáticos con sus textos o temas mediadores, a la par que se recolectaba nueva información al finalizar cada sesión para analizar y proponer otros temas o actividades que exploraran todavía más, los distintos patrones frente a la atención sostenida encontrados a lo largo de la intervención.

De esta forma, el ir y venir entre las planeaciones y diarios de campo, permitió describir lo sucedido con el docente, encontrando aspectos a mejorar en su quehacer, tanto en los contenidos enseñados como en las estrategias pedagógicas. En el proceso de reconstrucción de las prácticas se determinó, por ejemplo, la necesidad de 5 sesiones más, que además del momento de sensibilización y el momento de profundización, lograrán un impacto mayor frente al fortalecimiento de la atención sostenida.

Fase 3: Evaluación y puntuación final

La fase de evaluación en esta propuesta de intervención pedagógica, a partir de la propuesta en la IAPe, recopiló los resultados de cada sesión individual y los articuló en un ejercicio de triangulación de la información a fin de determinar en un detallado y definitivo análisis, la incidencia de los juegos dramáticos en la atención sostenida de los estudiantes el grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía. Esta triangulación expone finalmente unas conclusiones y recomendaciones para quien se acerque al trabajo con el juego dramático y la atención.

De esta forma, se puede destacar una estructura metodológica ideal tanto para la indagación del problema, la formulación de una posible solución, la aplicación de una propuesta de intervención pedagógica, pero en sí misma, una constante reflexión guiada por la IAPe y la posterior triangulación de los resultados obtenidos, a fin de consolidar un proyecto de investigación favorable para los estudiantes.

3.5 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

Los instrumentos diseñados y usados para el manejo de la información en esta investigación tanto desde el proceso inicial de observación y caracterización, como en la fase intervención pedagógica, fueron en primer lugar, los diarios de campo, encuestas y entrevistas, que detallaron la población, así como las planeaciones de clase. Todo lo anterior permitió además determinar el diseño del material de la propuesta de intervención que incluyó sonidos, imágenes, canciones, entre otros.

3.5.1 Los diarios de campo

Como instrumento clave en el proceso de observación, según el planteamiento de Bonilla y Rodríguez (1997): el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación (p. 129). Los diarios de campo permitieron recopilar la información obtenida, en primer lugar, de las observaciones realizadas a los estudiantes en la clase de sociales y, en segundo lugar, analizar ritmos de trabajo, falencias y debilidades a lo largo de cada sesión, así como el proceso del quehacer docente en su propia práctica pedagógica efectiva en la Licenciatura en Artes Escénicas, comprendida en los periodos de 2019-1 a 2019-2. Esto con el fin de deconstruir y reconstruir las sesiones según la dinámica de la IAPe.

La lectura del diario de campo fue dividida en dos momentos; uno de ellos descriptivo, donde se explicaba qué se hacía durante la clase y el otro momento interpretativo, donde se analizaba lo ocurrido con el docente durante la clase y las posibles mejoras de los juegos o estrategias pedagógicas utilizadas. Junto con esto, se recogían fotografías y videos de las sesiones, a fin de observar al detalle algunos ejercicios y juegos dramáticos planteados por los docentes en formación.

3.5.2 Entrevistas

Entendida desde Trindade (2016) como una herramienta para comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones dan a sus propias experiencias. La entrevista se formuló a la docente con el fin de reconocer su perspectiva

del proceso académico de los estudiantes, indagar acerca de patrones comportamentales relacionados con la atención a través de su conocimiento de los estudiantes, e identificar posibles debilidades en la planeación de sus clases.

3.5.3 Encuesta de caracterización

La encuesta como medio para caracterizar a los estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía, operó bajo la propuesta de Meneses y Rodríguez (2008) quienes plantean la encuesta como una herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas. En el caso de este proyecto de investigación, la encuesta caracterizar a la población participante y determinar información acerca de su edad, relaciones familiares, estrato socioeconómico, gustos, pasatiempos, entre otros.

3.5.4 Planeaciones de clase

Figuerola et al (2016). Plantean que la planificación se compone de una articulación coherente de los elementos curriculares que intervienen en el proceso de enseñanza: objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Frente a esto, se propuso un formato de planeación que considerara los aspectos anteriores, entendido cada uno como fundamental tanto para el desarrollo de los juegos dramáticos, como para el fortalecimiento de la atención sostenida. Lo anterior siempre condicionado a la posibilidad de modificarse antes, durante y después de cada sesión.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Para el análisis de la información obtenida a lo largo de la aplicación de cada fase de la IAPe, para las 14 sesiones desarrolladas con los estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía en el proyecto de aula *1,2,3 A jugar otra vez*, se organizaron los datos de acuerdo con la propuesta de Cisterna (2005) que considera la necesidad de seleccionar la información a partir del criterio de pertinencia y relevancia, siendo el primero la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, y el segundo considerando la información a partir de su importancia y asertividad. (p. 68).

De igual manera, el modelo de análisis propuesto por Cisterna (2005) se toma en consideración para la realización de una triangulación hermenéutica, que vincule la triangulación de la información entre estamentos, la triangulación entre las diversas fuentes de información, y la triangulación con el marco teórico. Además de esta estructura de análisis, se enriquecen los resultados exponiendo la información que no está directamente relacionada a la atención sostenida en los estudiantes, pero que aportó a su formación integral y al fortalecimiento de otros aspectos fundamentales para su vida.

Se establecen entonces unas categorías que permiten organizar la información a lo largo de todo el proceso de análisis. Como categoría principal se presentan JUEGO DRAMÁTICO la cual a su vez se divide en dos subcategorías: SIMULAGRO y AGÓN. Otra categoría principal es la de ATENCIÓN, dividida en tres subcategorías ATENCIÓN INVOLUNTARIA, VOLUNTARIA Y SOSTENIDA. La última categoría principal es PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL, dividida en la subcategoría ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZPD). De esta primera división categórica, se establecen una serie de categorías emergente que, si bien son parte del desarrollo de los juegos dramáticos, su trabajo influye de manera independiente dentro ambas categorías grandes, teniendo un impacto sobre otros aspectos en el contexto y la condición física y psicológica de los estudiantes.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA EMERGENTE
JUEGO DRAMÁTICO	SIMULACRO AGÓN	EXPRESIÓN CORPORAL VOZ
ATENCIÓN SOSTENIDA	AMPLITUD INTENSIDAD O TONO ATENCIONAL OSCILACIÓN CONTROL	PERSONAJE CONVIVENCIA
PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZPD)	CONVIVENCIA

Tabla 2. Categorización de análisis de información. Diseño: Ana Hidalgo. Joe Mariño.

A partir de lo anterior se ha tomado una muestra de cuatro sesiones realizadas en el proyecto de aula, a fin de poder clasificar los resultados obtenidos desde los patrones más

relevantes, expresados en esas sesiones escogidas. Dentro de cada sesión se toman muestras específicas de la incidencia de la intervención pedagógica en algunos estudiantes, por lo que para garantizar la protección de su identidad se hace referencia a ellos con la abreviatura Est. (un estudiante) Ests. (todos los estudiantes) y de igual manera se les asigna un número para hablar específicamente de uno de ellos, por ejemplo: Est. 1, Est. 2.

Uno de los puntos clave para tener en cuenta a lo largo de este análisis es el trato que se vino tejiendo con los docentes en formación y los estudiantes, ya que desde la intervención pedagógica se planteó distanciar las explicaciones o retroalimentaciones de un tono de voz más alto de lo normal, es decir, mantener el “gritar” para llamar la atención. Esto con miras a dejar de lado un hábito que la docente de sociales usaba como recurso cuando quería ser escuchada. Para ello se utilizó la perspectiva sociocultural como estrategia pedagógica, orientada a trabajar con el otro, reconociendo que a partir de la interacción con los demás es posible aprender. De tal manera que este análisis considera en gran medida el modo de acercarse a los estudiantes por parte del docente en formación, a fin de entender que la atención sostenida no resultó en ningún momento de gritar, golpear objetos para llamar la atención u otras posibilidades; al contrario, fueron las dinámicas de los juegos, la organización y la innovación lo que permitieron obtener los siguientes resultados investigativos.

4.1 Compitiendo en amplitud

Al establecer una primera relación categórica entre juego dramático y la atención sostenida, se destaca una fuerte incidencia en la relación de las categorías amplitud- competencia (agón), donde los procesos atencionales se vieron en gran medida mediados por las posibilidades de la dinámica lúdica del juego dramático “*Como si yo fuera*”; formulado en adaptación al texto: “*Los pericuetos de la maestra*”, un poema de la tradición oral del Pacífico que trazó el objetivo de esa sesión hacia el reconocimiento de expresiones lingüísticas del Pacífico colombiano (modismos).

El juego consistía en que cada estudiante representara un personaje asignado del poema para ser identificado por los otros compañeros. Cada uno de ellos debía prestar atención a los detalles de la representación del personaje que abarcaban el cuerpo y la voz, y encontrar las expresiones lingüísticas que dieran pistas de qué personaje era. Este ejercicio competitivo se dio

propiciando previamente varias lecturas del poema, a fin de ser interiorizado por los niños y lograr una mejor pronunciación y fluidez con los modismos del pacífico.

Previo a las instrucciones del juego, los docentes en formación convocaron a los estudiantes a transformar el salón de clase. Esta primera indicación se apoyó en la imitación de un acento del Pacífico colombiano por parte de los docentes y el golpe de una tambora, que ya de entrada, hizo que en los estudiantes se activara la atención involuntaria. Con estos agregados que proponen los docentes en formación, el proceso de atención naturalmente pasa a un estado voluntario, y por consiguiente la atención sostenida entra en juego.

Con estos elementos, los docentes empezaron a dialogar con los estudiantes: Docente Ana: “...*Cuando viajamos debemos conocer todo*”. Docente Jou: “*Los lugares... ¿Y qué más?*” La pregunta del docente generó instantáneamente respuestas de casi todos los asistentes, excepto los que estaban intrigados por la tambora. Est05: “*la comida*”. Est8: “*la gente*”. Esto demuestra ya una amplia porción de la población atenta. Sin embargo, la oscilación entre atención sostenida y voluntaria comenzó a presentarse por la presencia de la tambora en el espacio. Docente Jou: “*Todos tocarán la tambora cuando empecemos nuestro juego*”. Sin negociar la atención con frases tipo “si prestas atención te dejo tocar la tambora”, el docente en formación logró seguir guiando la sesión sin condicionar a los estudiantes a esperar que los dejaran tocar, sino que dio a entender que la tambora era parte del juego y para todos.

Una vez dada la instrucción de reorganizar el salón, empujando pupitres y sillas hacia atrás, los estudiantes se reúnen en un círculo para la actividad. Esta alteración de la organización del salón podría influir en la atención tanto como lo fue la tambora y el acento; al organizarlos en círculo naturalmente todos los estudiantes pueden ver a los docentes en formación, pero esto no implica una atención verdaderamente sostenida.

Los docentes en formación continuaron imitando el acento del Pacífico y los estudiantes los escuchaban. Al formular la pregunta Docente Ana *¿Cómo hablará la gente de la región Pacífica?* Varios de los estudiantes responden que es como los docentes están hablando. Doc. Jou *¿Cómo estamos hablando nosotros?* Est.9: “*Como ají*” Est.6: “*Como orale, ashi*”. Los niños más tímidos escuchan a los otros y se ríen. Con esto ya se establece un grado de memoria frente a la situación y sus detalles, por lo que se explica que para hablar del Pacífico se leerá el poema “*Los pericuetos de la maestra*” Est.8: “*Los pericos de la maestra*” Est.9: “*¿las qué?*”.

Nuevamente se presenta una atención sobre la situación en el grado voluntario y los docentes en formación identifican que hay una espera atenta a lo que suceda. Con estos esbozos de atención previos, se procede a explicar la dinámica de la lectura. Docente Jou: “*Cada vez que suene el tambor, uno leerá como se lee en la región Pacífica?* Ests. “*¿Cómo se lee?!*” Docente Ana: “*Vamos a leerlo primero nosotros y ustedes deben estar muy atentos a los detalles de la voz*”. Los docentes hicieron la lectura del texto y muchos estudiantes rompieron el círculo para acercarse a escuchar. Muchos de ellos repetían en voz alta y los demás les indicaban que hicieran silencio.

Una vez terminada la lectura los estudiantes levantaron la mano para pedir iniciar primero, pero el orden en el círculo era el que marca quién iniciaba. Del primero al último se evidenció una continuidad en la lectura en casi todos los estudiantes, proponiendo una imitación de acento que iba siendo permeada por las lecturas anteriores. Esto se vuelve entonces un primer momento de atención sostenida con la característica de amplitud, reflejada en el número de tareas que hacen los estudiantes a lo largo de esta primera fase de actividad: escuchar el tambor para pasar la hoja, escuchar al compañero para saber en qué línea del poema van, pensar en imitar el acento propuesto, leer las líneas del poema proponiendo el acento e intentando entender las nuevas palabras (sin mencionar que las risas de los otros estudiantes podían intervenir en la atención).

Al finalizar la actividad los estudiantes y docentes aplauden. Para este punto inicia la segunda fase del juego con Docentes: “*¡Ahora sí, a jugar!*” Ests. “*¿Qué?*” Los niños se cuestionan si han estado o no jugando desde un principio. Esto refleja una dinámica que, si bien tiene a los docentes en formación aplicando, analizando y procesando lo que sucede en el aula, a los estudiantes los mantiene jugando y recibiendo información importante de la clase tanto de sociales como de teatro.

Las instrucciones son dadas de forma rápida y clara por parte de los docentes en formación. Recurriendo a la imaginación y creatividad, el aula es convertida en un teatro y de recalcan las reglas por seguir en este espacio. Los pocos estudiantes menos enterados de lo mencionado preguntan por lo sucedido, pero los compañeros se adelantan a responder explicando con pertinencia las instrucciones, lo cual evidencia nuevamente una escucha atenta en el aula, tanto en esa sesión, como en sesiones pasadas, además de que los temas anteriormente vistos

habían sido aprendidos, evidenciando con esto la categoría de ZDP, donde los estudiantes que entienden con rapidez apelan a su memoria para lograr explicar a sus compañeros como sería el desarrollo de la actividad o tarea asignada. Posteriormente, el equipo de trabajo se dispersa y los estudiantes comienzan a preparar su personaje considerando aspectos vistos en las sesiones anteriores, que incluyen temas como la caracterización del personaje y lo visto en sesiones previas durante el proceso de sensibilización (expresión corporal, expresión vocal, identificación de personajes).

Una vez terminado el tiempo asignado para la búsqueda del personaje, los estudiantes pasaron uno a uno a representar algunos de los personajes propuestos (bruja, profesora, abuelo, etc.) Estas representaciones dieron cuenta de un proceso todavía más “exigente” para la atención sostenida de los estudiantes y principalmente de la característica de la amplitud, cuyo principio se refiere a la cantidad de tareas a realizar simultáneamente (Ver página 34) Si bien fueron actividades progresivamente explicadas, ejemplificadas y acompañadas por los docentes en formación, la puesta en escena de los juegos dramáticos expuso un amplio abanico de resultados.

El primero de ellos es una amplitud trazada por la creación del personaje valiéndose de la expresión corporal y vocal, al tiempo que se intentaba repetir las “expresiones” del poema tradicional. Pero este proceso no sería del todo destacable de no establecerse la categoría de agón que el juego propuso, puesto que el ejercicio competitivo entre los estudiantes, implicaba no solo la amplitud del jugador que está en escena, sino que quienes estaban como público, pero también como jugadores, ejercían un proceso de atención sostenida con una amplitud enfocada en ver y escuchar al actor, analizar las posibilidades para adivinar el personaje, escuchar a quienes comienzan a competir dando ideas de lo que podría ser y además hablar para ganar.

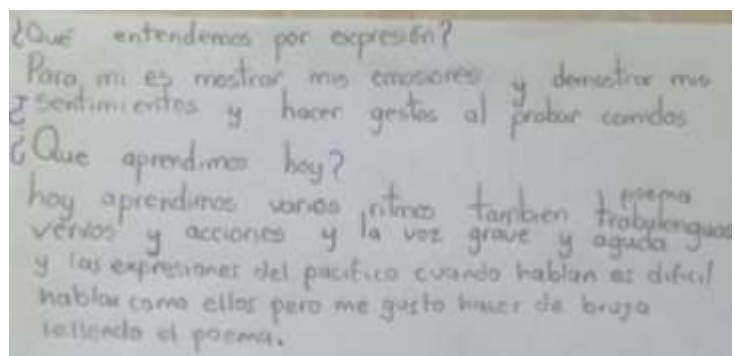
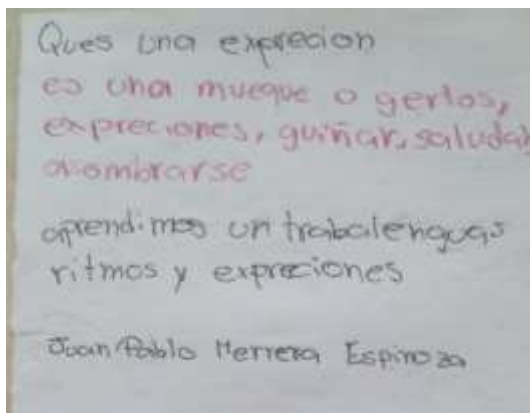
El resultado anterior, además de ubicarse en la relación categórica de agón-simulacro-amplitud, arroja un segundo resultado que se clasifica entre las categorías emergentes, que de por sí ya es parte del insumo primordial para que la relación categórica se efectúe y es la experimentación sobre las capacidades corporales y de creación de personaje (expresión corporal, voz, personaje) logrando creaciones sólidas, de las cuales se puede destacar un patrón de modismos muy recordados por los estudiantes: Est28: “*En un palo de caimito*”. Est31: “*Me gusta sentirme alegre, Como peje en el agua*”. Est16: “*Que porque grito tanto*”. Est14: “*Pa’ jálale el currulao*”.

Dentro de estas expresiones se puede evidenciar como los estudiantes apelaron nuevamente a la memoria y evocaron información a partir de la experiencia que enriqueció el proceso de aprendizaje; reconociendo que no solo existe un mediador entre el conocimiento y el estudiante y mostrando que la sociedad, así como sus productos culturales permiten entender el mundo desde una relación significativa en el aula. Dado que ya existió la presencia de la percepción y la atención en un producto cultural (palabras o modismos) se establece entonces el proceso de memoria que ayuda al estudiante relacionar su experiencia pasada con la presente para interiorizar con mayor claridad lo que está aprendiendo.

El segundo resultado de la aplicación del juego dramático fue la enorme capacidad que ofrecen los recursos teatrales para introducir un tema de otras áreas (sociales en este caso), generando una experiencia significativa que logra consolidar un conocimiento, que además se enmarcó en unas reglas de juego que implicaban, para el caso de los actores, no sobrepasar la marcación para realizar su representación, estar atentos a sus compañeros para ayudarlos en escena si era necesario, no salirse del personaje dado que este existe en ese mundo y para los espectadores, estar atentos a lo que sucedía para poder reconocer el personaje.

Las reglas se cumplieron a cabalidad en gran parte de los estudiantes trayendo consigo un tercer resultado producto de la estrategia pedagógica de los docentes al priorizar el trabajo en equipo, que es haber logrado un amplio fortalecimiento de las buenas prácticas de convivencia en términos de respeto, empatía, y sobre todo cooperación hacia el estudiante que estaba en escena.

Como producto final (además de la presentación) cada estudiante hacía una reflexión acerca de lo visto durante la clase y se buscaba que definiera el concepto de “expresión”. Los resultados de este trabajo dejan ver, en algunos casos, una particular integración del concepto de la expresión corporal, con el de expresión de la lengua (modismos en este caso) y en otros casos, la clara diferencia de los dos conceptos.



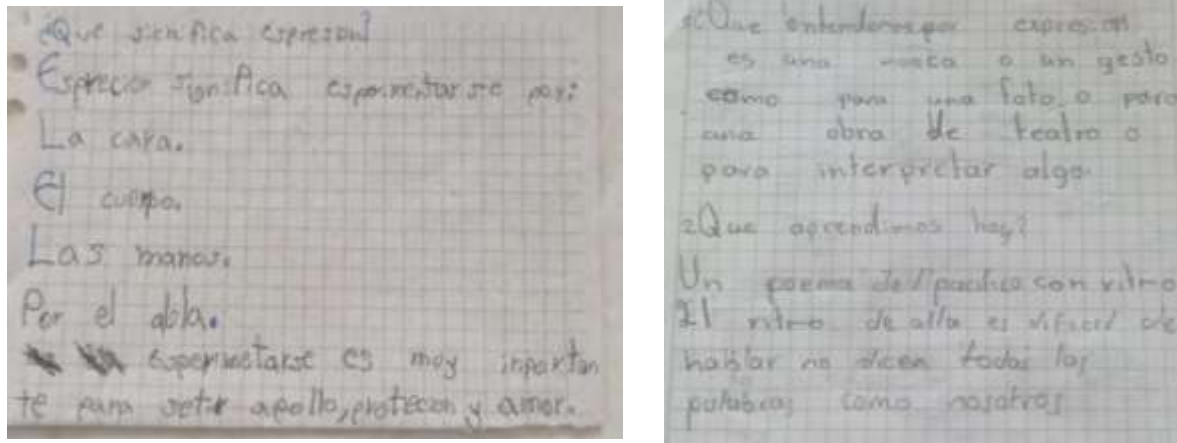


Imagen 1. Fragmentos de actividad Sesión 7

Los estudiantes reflexionan en torno a los conceptos, su sentir a lo largo de la actividad, pero también dan sus propias opiniones lo lingüístico de lo cultural y de lo teatral.

4.2 El simulacro de la Intensidad

Una de las características de la atención sostenida que destacaba como una debilidad entre los estudiantes del grado 403 del colegio Alfonso Reyes Echandía, por su variación constante a lo largo de las clases observadas, fue la intensidad o tono atencional, que permite hablar de una duración de la atención (Ver página 35). Frente a esta característica de la atención sostenida, se formularon varios juegos dramáticos de los que se lograron una serie de hallazgos que coinciden en la muestra analizada a continuación.

“Yo soy Pacífico” fueron dos sesiones cuyo objetivo era explorar las posibilidades que tiene la voz y el cuerpo para la creación de partituras sonoras por medio de juegos dramáticos. A través del alabao; (son canticos que usan en la zona del pacifico para que hacer referencia a la vida y la muerte, logrando conmovir a las personas con sus letras evocando dolor y esperanza, se caracterizan también porque mostrar las vivencias, valores y creencias de la comunidad afro. Estos cantos son usualmente representados por aproximadamente nueve mujeres durante un velorio haciendo alusión a los santos). “tío Guachupecito” del compositor Antero Agualimpia, se desarrolló un espacio que articulaba los sonidos del Pacífico y las capacidades de transportarse a otros ambientes desde el cuerpo y la música.

Para la primera sesión, se trabajó desde la activación de la atención involuntaria de los estudiantes a través del canto del alabao, por parte de los docentes en formación desde afuera del salón, lo cual hizo cuestionar a los estudiantes de lo que sucedía y algunos incluso reconocieron la voz de los docentes, quienes ingresaron con sombreros y detalles en la ropa que los relacionaban con la cultura del Pacífico.

A este punto de la sesión, la atención permanecía en un grado voluntario por unos segundos y posteriormente pasa a una atención sostenida hasta el final del alabao. Los estudiantes aplaudieron y los docentes en formación comenzaron a dialogar con ellos. Una vez se había establecido un diálogo conjunto y los estudiantes querían resolver las dudas del porqué los docentes habían cantado, Docente Jou preparaba un parlante mientras Docente Ana les pedía organizarse en U, no sin antes empujar hacia atrás los pupitres y las sillas. Mientras eso sucedía Docente Jou reproducía el alabao y varios estudiantes comenzaron a escuchar y bailar al tiempo que acomodaban el salón.

Una vez el aula fue dispuesta para la actividad, los docentes en formación reprodujeron el sonido de una tambora, y se acompañó con las palmas. Rápidamente los estudiantes siguieron el ritmo con las palmas, por lo que los docentes en formación comenzaron también a usar los pies. Docente Ana les pide que la sigan y se van moviendo en fila india por todo el espacio. Docente Jou apoya a los estudiantes que no pueden seguir muy bien el ritmo. El sonido se modifica y ahora es el de una marimba. Los docentes en formación golpean las palmas de sus manos contra el pecho y los estudiantes los acompañan. Docente Jou: “*¿Ese sonido es bonito?*” Est10: “*No, es mejor el tambor*” Est25: “*¿Es una marimba no? profe*” Est. 4: “*Es del Pacífico*”. Docente Ana: “*¿Y ese que sonido es?*” Est.25 “*Unas maracas*” Est. 29: “*Una culebra cascabel*”. Esta charla se fue llevando a cabo mientras avanzaban con los sonidos, dejando ver una relación de tiempo de atención entre la música que está sonando y la voz del docente. Es en ese punto donde se interviene la clase dotando al estudiante de información para percibir y reconocer aspectos de la cultura que luego iban a ser interiorizados por medio del cuerpo y la voz. Si bien los estudiantes escuchaban y buscaban seguir el ritmo, la intensidad de la atención hacia los sonidos fluctuaba con las preguntas. El propósito de generar esta fluctuación de la intensidad es precisamente, estimular el trabajo de amplitud de la atención y lograr que, entre todas las actividades

simultáneas, los sentidos prioricen el ritmo que se está escuchando, asignándole más intensidad de atención.

En la segunda sesión, se retomó la escucha de los instrumentos musicales y posteriormente del alabao “*tío Guachupecito*”, pidiéndoles que siguieran el ritmo con las manos y los pies. Muchos de los estudiantes no se movían en el primer momento, sino que se prefirieron escuchar lo que decía el alabao, intentando percibir la canción para luego relacionarla con el cuerpo. Otros se dejaron llevar por la música y comenzaron a aplaudir, zapatear o mover la cabeza. Sin embargo, el alabao seleccionado tenía distintas pausas, cambios de voz y silencios que se vieron reflejados en la propuesta corporal inicial de los estudiantes haciéndoles detenerse y recuperar la atención hacia los sonidos permitiendo que sus otros compañeros lograsen tener oportunidad de moverse siguiendo la música, resaltando el compañerismo que este juego permitió lograr un trabajo en equipo sin que este fuese forzado o establecido por los docentes dado que entre ellos se apoyaban para seguir el ritmo.

En la siguiente fase de la actividad los estudiantes escucharon de los docentes en formación la letra del alabao y le asignaron a cada estudiante una frase para que todos pudieran cantarlo. Este ejercicio de trabajo en conjunto les pedía escuchar al otro para poder cantar con él y a su vez ayudar para que el siguiente pudiera cantar, exigiendo a los estudiantes dar más tiempo de atención a su compañero para que el ejercicio resultara exitoso.

Con todo lo anteriormente trabajado, el momento de darle paso al juego dramático se propició luego de identificar lo que el alabao contaba. Los estudiantes tenían por objetivo representar con su cuerpo y su voz la historia que se presenta en ese canto tradicional. Sin embargo, la actividad proponía representar la historia del alabao desde alguno de los instrumentos escuchados. Esto para los estudiantes resultó extraño y se generaron preguntas de todo tipo, de las cuales se destacan: Est.09: “*o sea ¿somos una maraca?*” Est.11: “*¿Hay que hablar como un tambor así “boom, boom?”*”. Las respuestas a estas preguntas se enmarcaron en las reglas de juego de no interrumpir, respetar la palabra, evitar juzgar el trabajo del otro, pedir silencio si había mucho ruido, y que tenían libertad de proponer a partir exclusivamente del alabao. En los comentarios de los estudiantes se observó cómo reconocían características de los

instrumentos posiblemente de la sesión pasada, lo cual demostraba que las sesiones estaban teniendo un avance en el reconocimiento de sonidos, expresiones culturales y aspectos del teatro.

El espacio de preparación individual del juego estuvo acompañado por el alabao como música de fondo, y pudieron registrarse amplios periodos de intensidad de la atención por parte de algunos estudiantes que buscaban detallar la canción. Otros encontraron viable el trabajar en grupos, lo cual fue aceptado por los docentes en formación, dado que se reconoce las fortalezas de trabajar con el otro. Respecto a los estudiantes que dedicaban más tiempo a la escucha de la canción, se les sugirió trabajar los movimientos corporales y sonidos a la par que se escuchaba; recordando que el cuerpo puede ser usado como instrumento musical. Esto ayudo a que los estudiantes pudieran relajarse junto con las premisas de evitar juzgar el trabajo del otro, respetar las propuestas, y que en el juego dramático está permitido el ensayo y error debido a que se está siempre en constante aprendizaje. Todos entraron en esa dinámica y varios de ellos comenzaron a bailar y hacer sonidos.

El momento de la muestra arrojó varios resultados claves referidos al tono atencional de los estudiantes y la incidencia del juego dramático sobre ellos. El primer resultado importante de las presentaciones es un estadio atencional enfocado hacia la culminación del ejercicio, pero también a la recordación de lo propuesto previamente durante el espacio de creación. Estos periodos de tiempo de atención lograban que los estudiantes desarrollaran el ejercicio de principio a fin. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, si bien hay un proceso de intensidad de la atención en el momento del ejercicio, es el tiempo dedicado a las experiencias previas lo que permitió a los estudiantes agregar detalles a su trabajo escénico. Es decir, su relación con los ejercicios de ritmo, el reconocimiento de los instrumentos, la lectura del alabao, son insumos que se ven reflejados en el juego dramático, pero esto sucede gracias al tiempo de atención que invirtieron sobre cada fase de las dos actividades y dado que es necesario el cambio o modificación de la tarea para que le estudiante se muestre motivado e interesado por aprender.

Un segundo resultado de esta actividad es el impacto del juego dramático articulado con rondas y los cantos que permiten que los estudiantes focalicen su atención en el ejercicio, encontrando también que estos pueden ser usados como método de regulación para recuperar la atención si esta se pierde. Incluso se pudo apreciar que las reglas de juego permiten a los

estudiantes ser sus propios reguladores o moderadores en tanto estas se fracturen. Esto deja ver la versatilidad del juego dramático tanto para apoyar la lectura, como para estimular los sentidos, que en el caso de los estudiantes del grado 403, se apoyó en la temática de la música del Pacífico colombiano, propiciando un acercamiento muy significativo y enriquecedor.

A propósito de la experiencia significativa, tanto docentes en formación como estudiantes pudieron presenciar un encuentro cultural y musical generado por ellos mismos, dando a entender que las posibilidades y capacidades del cuerpo y la voz son ilimitadas cuando se habla del campo teatral. Tanto así, que la planeación de la actividad se olvidó cuando los estudiantes empezaron a intentar combinar todos sus sonidos de instrumento musical, intentando hacer lo que ellos llamaron “una banda de tío Guachupecito”. Si bien no había un acoplamiento musical, el reconocimiento del trabajo corporal y de voz del otro, sumado a la libertad guiada propuesta por los docentes en formación (sin mencionar la energía y vitalidad de la música pacífica) lograron una experiencia que para muchos les permitió encontrarse con mucho más que una simple teoría o una imitación. Muestra de ello son las reflexiones finales que se recogieron donde se hace una relación de la cultura pacífica (mostrando el conocimiento aprendido) y la vivencia en el aula de clase:

¿Qué aprendí en la clase de teatro?
 Aprendí cosas, cuentos, canciones, bailes.
 Retos.
 ¿Qué nos gusta de la clase de teatro?
 Las canciones, las cuentos por ejemplo, el tío guachupecito, marimballo y los tiberos.
 2 características del alabao
 - Cuentan historias
 - Hablan con los muertos

Solución
 que aprendí en la clase de teatro...
 también que aprendí en la clase de teatro...
 la voz, el movimiento del cuerpo...
 cuentos, canciones, bailes, retos, historias etc....

Ingrid Yulietta Canopy Carrillo
 ¿Qué aprendí en la clase de teatro?
 Solución
 La voz, el movimiento del cuerpo, cuentos, canciones, bailes, retos, historias etc....
 ¿Qué nos gusta?
 Solución
 Los retos, canciones, cuentos, personajes, bailes.
 Características del alabao
 - Lo cantan a mujeres
 - Cuentan historias de la región

Tatiana Camilo Encarnación
 ¿Qué aprendí de la clase de teatro?
 Que los sueños se hacen realidad
 Que puedo hacer música con mi cuerpo no sólo la voz, instrumento.
 Músicas del pacífico
 Sonoro con el cuerpo
 -Características del alabao
 Cantan mucho muertos
 Las mujeres cantan

Imagen 2. Fragmentos de actividad Sesión 10

En cada una de las imágenes se evidencia tanto la reflexión de la experiencia teatral, como los conocimientos adquiridos de los alabaoa a través del juego dramático.

4.3 Los juegos de la oscilación

Como se expuso en apartados anteriores, la característica de oscilación dentro del proceso de atención sostenida es una cuestión que bien puede ser provocada desde del entorno o por cuestiones propias del individuo (Ver página 35-36). Frente a esta particularidad de la atención, las primeras observaciones realizadas a los estudiantes del grado 403 evidenciaron una oscilación muy frecuente en distintos momentos de la clase, pero principalmente durante las instrucciones y explicaciones de la docente de sociales y el desarrollo de la clase en general.

Con esto se definieron una serie de juegos dramáticos que atendieran a la necesidad de generar una consciencia de los lapsus de oscilación, pero la necesidad de estos para atender a otras situaciones del entorno. De estas experiencias de juegos dramáticos se analizará el juego “*Yo soy*”, una propuesta formulada y aplicada con el objetivo principal de enfocar la oscilación en determinados momentos a focos intencionales que favorecieron lo que se está haciendo en clase. Para ello se realizó la articulación con la clase de sociales y su tema de reconocimiento de la región Pacífica colombiana, por lo que se solicitó a los estudiantes investigar características de cada departamento dentro de esa región.

El día de la sesión los docentes en formación demoraron unos minutos más para ingresar al salón con intenciones de generar expectativa en los estudiantes que ya los esperaban. A su llegada aparecieron cargados de equipajes y cargando unos mapas. Docente Jou: “*¿Por aquí será el punto de información turística?*” Docente Ana: “*Yo creo que no*”. Est.27: “*Sí aquí es, pasen*” Est.30: “*No, es en el otro salón, aquí es clase de teatro*”. Docente Ana: “*Queremos ir a la región Pacífica ¿saben cómo llegar? Ests: “¡No!*”. Docente Jou: “*Lástima, entonces nos vamos*” Ests: “*Sí, sí sabemos*”, “*mentiras, es por allá*”, “*está muy lejos*”. Docente Ana: “*Tenemos este mapa, díganos donde es*”. Los estudiantes señalaron en el mapa cuál era la región Pacífica y los docentes dijeron que necesitaban más información para su viaje, por lo que habían encontrado una guía turística rota y necesitaban que alguien les mostrara qué cosas son esas porque ellos “no

hablaban español”. Se reparte entonces un papel con el nombre de un departamento y una instrucción de cómo explicarles a los turistas qué era eso:

“Los turistas no saben qué dice ahí, explícales a través de una representación teatral, las características de ese departamento para que puedan entender cómo es, como es su gente, y muchas cosas más” (Ver Anexo 3).

Una vez entregado el material, los estudiantes se agruparon y empezaron a indagar acerca del nombre departamento que habían recibido. Algunos no habían traído su investigación, pero se sumaron al conocimiento de sus compañeros y pudieron entender de qué trataba aquel nombre en el papel. Otros estudiantes no habían hecho la tarea completa por lo que se apoyaron en un intercambio de departamentos para poder resolver sus dudas. Es así como una vez más la ZDP aparece por parte de los estudiantes, aclarando que esta zona está en constante construcción dado la presencia de los docentes en el aula. y estudiantes, pero se resalta que son los propios estudiantes que hacen cuenta de su presencia apoyando su conocimiento y transmitiéndolo al otro, ayudándolos a entender los contenidos a trabajar. Por otra parte, los docentes en formación daban pistas de algunas características mientras se realizaba la actividad, esto con el ánimo de generar una oscilación intencional para que recibieran información clave y luego regresaran a sus actividades.

Hasta ese momento la actividad parecía generar un ambiente de trabajo conjunto y apoyo mutuo. Sin embargo, el docente Jou dijo: *“Ay, encontré los boletos para ganar puntos positivos y viajar. Pero solamente se los puedo dar a un equipo, los demás no podrán ganar puntos... lástima, esperemos a ver quién gana”* Inmediatamente los estudiantes se distanciaron y delimitaron el espacio de cada grupo, cerrando los canales de información de los departamentos y pocas veces compartiendo datos relevantes. El juego se había convertido en una competencia, por lo que, en términos de análisis, se presenta una relación entre las categorías agón, atención sostenida, y la subcategoría de oscilación.

Esta última categoría se manifestó, pues porque se había dirigido a ese propósito la planeación, pero de manera inconsciente los estudiantes empezaron a trabajar dividiendo su atención en cuidar su estrategia de grupo, trabajar la voz y la expresión corporal y pensar unos personajes propios de cada departamento. Además de todo lo anterior, la docente Ana pasó por

cada grupo para indicarles que no debían nunca decir el nombre del departamento cuando estuvieran frente al público porque quedarían descalificados.

Con esta nueva regla en juego los grupos empezaron a jugar el “yo soy” aplicando principios vistos en clase de expresión corporal, voz, y sus conocimientos sobre ciencias sociales. Cada grupo pasaba y los otros comenzaban a adivinar, recordando que se debía alzar la mano para pedir la palabra, dado que si se gritaba y otro alzaba la mano y se le daba la palabra, podía tomar la opción que su compañero había mencionado y el punto sería para ellos. Esta regla permitió que los niños respetaran la palabra, se escucharan entre sí, tanto para dar su opción como en los estudiantes que se presentaban. Desde este punto se puede hablar de una oscilación a partir del juego, ya que los actores se vieron abordados por la participación del público que no acertaba, pero exigían casi que una respuesta, por lo que los estudiantes que actuaban les respondían y se reincorporaban a la representación.

Esta competencia ofreció también una oscilación de la atención sostenida desde el público, quienes continuamente hacían preguntas a los actores, pero también dirigían la atención a buscar aprobación de los docentes en formación. Entre toda esta situación, se propusieron unas recompensas de más puntos si se actuaba y además se mencionaban los departamentos representados y sus características. Los diálogos entre compañeros se retomaron y con ellos, varios pensaron en “soplar” ejemplos de características de los departamentos, dejando ver nuevamente una franja de compañerismo que no se ve afectada en ningún momento por un juego de competencia previo, lo cual es indicador de la posibilidad del juego dramático para incentivar la interacción con el otro, para que el aprendizaje pueda surgir de forma más tranquila, cómoda y enriquecedora para los estudiantes, sin que su sentido competitivo afecte el trabajo en equipo y la sana convivencia en el aula o fuera de ella.

En un momento final, se habló con los estudiantes y se les recalcó el valor de la experimentación de la imaginación, acompañada por el trabajo de expresión corporal y la voz que no son solamente material de teatro, sino que existen en las culturas nacionales, como el caso de la cultura Pacífica, cuya riqueza fue reconocida por los estudiantes en sus representaciones.

Una muestra del resultado final de su proceso en esa sesión fue un breve escrito acerca de la clase y los conocimientos explorados.

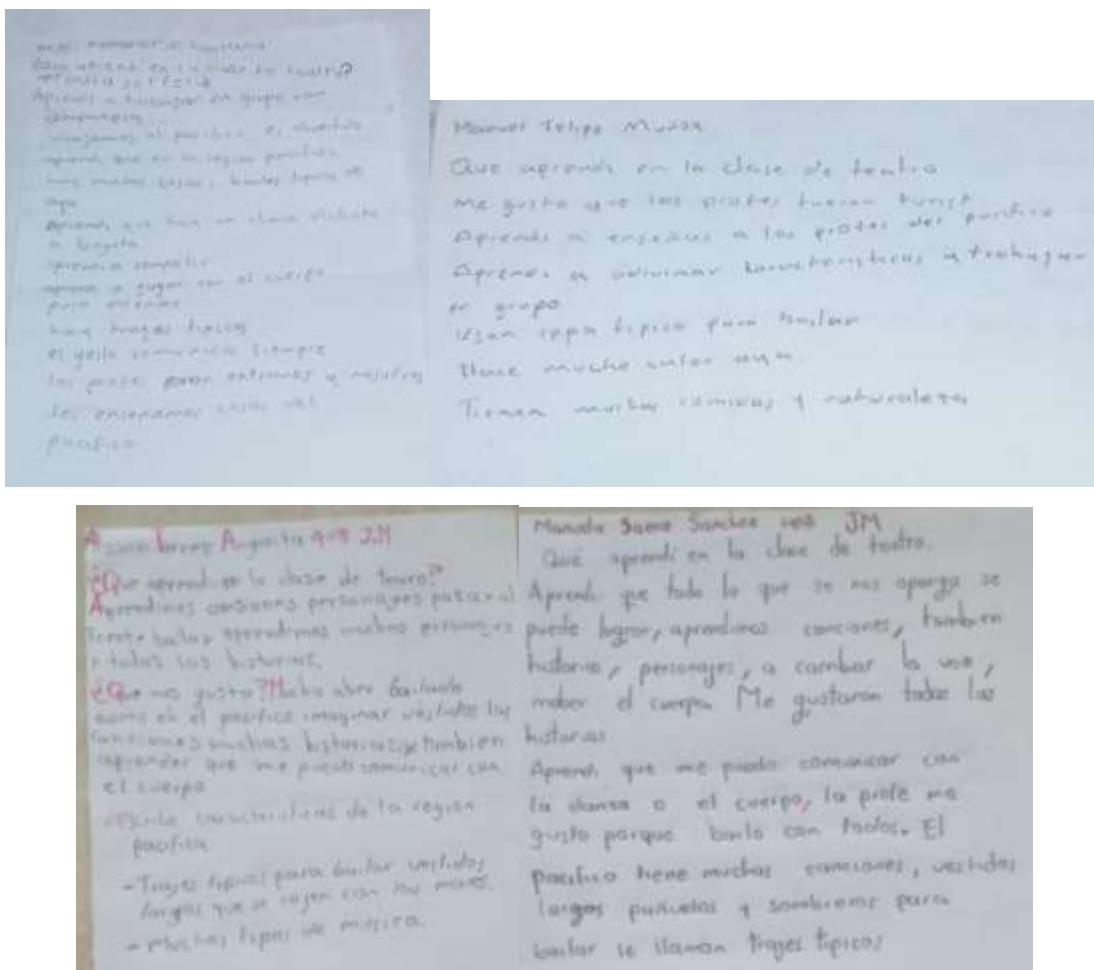


Imagen 3. Fragmentos de actividad Sesión 13

Como se puede leer, las apreciaciones de los estudiantes reflejan lo valioso de la experiencia de aprendizaje con el teatro desde el juego dramático, pero además relacionan su opinión con el tema del Pacífico, logrando con esto un aprendizaje interdisciplinar.

4.4 Jugando al control de la atención

Analizar el grado de atención sostenida de los niños del grado 403 durante la primera fase de esta investigación era remitirse a observar lo rápido que se distraían, lo fallido de las actividades posterior a la explicación de la docente, entre otras situaciones que perfilaron el problema. Pero no era solamente posible entender la situación desde esa perspectiva, sino tomarse un momento para considera la actitud de los estudiantes frente a lo que vivían en el aula de clase. Si bien podían verse poco atraídos por las dinámicas de la clase, muy pocos intentaron reincorporarse y atender a lo que se les explicaba; ninguno quería volver a concentrarse, mucho

menos a cuestionarse el momento, quizás porque son niños y su mundo va más allá de lo simple, pero también porque la atención requiere (aunque parezca un proceso muchas veces inconsciente) una aceptación de los hechos y un constante llamado a estar en el momento. Entonces ¿Los estudiantes del grado 403 desconocían aquella posibilidad, o poco abogaban por buscar lo que se conoce como control de la atención (Ver página 35)? De entre todas las propuestas aplicadas en la intervención pedagógica 1,2,3 A jugar otra vez, la sesión de trabajo “*Si yo fuera mimo*” enfocó su propósito en responder esta interrogante y por supuesto, aportar a la respuesta de la pregunta problema de esta investigación.

Esta sesión se planeó específicamente para vivir una experiencia significativa que exigiera el encuentro con aquella consciencia del control de la atención y qué mejor que el juego dramático, esta vez enmarcado en los conceptos fundamentales del mimo, para lograr un escenario perfecto de la atención sostenida.

Las reglas para el juego dramático “*Si yo fuera un mimo*” se establecieron bajo los principios esenciales del mimo: utilizar el gesto y el cuerpo como instrumento de comunicación, realizar movimientos grandes para llamar la atención del espectador, algunos elementos que usa son imaginarios. Reconociendo de igual forma su vestuario (blanco y negro, guantes), el maquillaje (cara blanca con alguna expresión, triste, contento, asustado, enojado, etc.)

Pero la explicación de esas reglas no se dio simplemente en una charla de docente con estudiante, sino que, por el contrario, Docente Jou y Docente Ana entraron al aula caracterizados como mimos y lograron romper con el acto comunicativo convencional de la clase de sociales. Sus personajes inmediatamente emocionaron a los estudiantes y las risas y gritos no se hicieron esperar Est.16: “*Son mimos*” Est.25: “*Ay profes, entonces no pueden hablar porque los mimos no hablan*”. Efectivamente, los docentes en formación no dijeron ninguna palabra, sino que empezaron a señalarse para preguntar quiénes eran, que hacían y cómo debía ser un mimo. Todos los estudiantes participaron de la “adivinanza” que representaba para ellos el momento.

Con lo anterior, Docente Jou enseñó una serie de carteles repasando las características del mimo y anunciando la actividad. Docente Ana también mostró sus carteles comentando: “¿Qué pasaría si... todos fuéramos mimos?” Con esta interrogante la docente Ana empieza a entregar en una hoja, la situación que deben representar siendo mimos (Ver Anexo 4). Por otra parte, el docente

Jou prepara el vestuario para los nuevos mimos (un sombrero negro y guantes blancos) que pasaron a preparar sus personajes de manera individual o grupal.

Los resultados de este juego dramático fueron más allá de lo esperado. En primer lugar, dejar de lado el uso de palabras como regla del juego, y la regla de buscar la mejor caracterización del mimo, empezó a generar entre los estudiantes la necesidad de buscar el control de su atención para evitar hablar. Muchos de ellos alcanzaban a decir palabras o lanzar onomatopeyas, pero recordaban la regla y se mantenían hablando solamente con otras partes del cuerpo.

En segundo lugar, la constante recordación del representar las situaciones sin dejar de ser mimos los mantenía atentos a pensar hasta qué punto su gestualidad, movimientos e interacciones con el público lograban hacer que se entendiera la escena que querían mostrar. En este panorama, empezó a notarse en varios de ellos una insistencia por alcanzar una mayor perfección en lo que hacían y, sobre todo; muchos de ellos argumentaban que la regla de los mimos era hacer los movimientos grandes, exagerados, observando en la clase que los estudiantes recordaron el juego dramático las máscaras en clases anteriores, ayudándolos a reconocer la importancia que tienen las expresiones faciales para comunicar. Sobre todo, en situaciones donde se sentían no ser entendidos decidían repetir su dramatización o mejorar los movimientos. En esto se encuentra entonces un control voluntario de la atención, en tanto lo usaban para hacer la representación y se desentendían de él para recibir las opiniones del público, pero a su vez volvían a repetir la escena e incluso añadir elementos si se requería.

Con esto cada estudiante de manera autónoma exploraba y articulaba la expresión corporal y la necesidad de siempre recuperar la atención para ser un mimo, lo que hacía que el estudiante en escena, así como el público, enfocaran ese control de la atención en analizar la escena. Esto se presentó dado que ya se había viajado a un teatro experimentando reglas como la del ensayo y error, que fueron claves para el desarrollo de las clases, logrando cada vez más un ambiente de estudiantes abiertos a las actividades.

Lo último no quiere decir que los estudiantes esperaban para realizar una crítica o reaccionar negativamente a la puesta en escena de su compañero, sino que, por el contrario, buscaban acertar en lo que el otro intentaba mostrarles: Est.4: *“Están haciendo como algo en un río”* Est.9: *“Wacala, se comió eso”* Est.15: *“está explotando bombas”*. Durante estos

comentarios, algunos de ellos querían opinar a profundidad de las posibilidades, pero la puesta en escena les llamaba a recuperar la atención hacia los que se encontraban en escena.

Aparte de la relación categórica del control en la atención sostenida y los juegos dramáticos de simulacro, esta actividad netamente artística propició un fortalecimiento entre los lazos de la sensibilidad y el arte, no solo en los estudiantes sino también en los docentes en formación, quienes pudieron experimentar la recepción, escucha y agradecimiento de los estudiantes (el cuál se vio manifestado desde la primera sesión hasta la décimo cuarta) que encontraban solamente en las caracterizaciones de los docentes, una figura mucho más cercana, amigable y que despertaba curiosidad y confianza para pasar al frente y actuar.

Como muestra de lo anterior, se recogieron algunas apreciaciones gráficas de los niños que se afirmaron a sí mismos como mimos cuando aprovecharon la confianza y el ambiente agradable del espacio para incluso interactuar con los docentes en formación a lo largo de sus presentaciones, recibiendo por supuesto aplausos y ovaciones de su público.

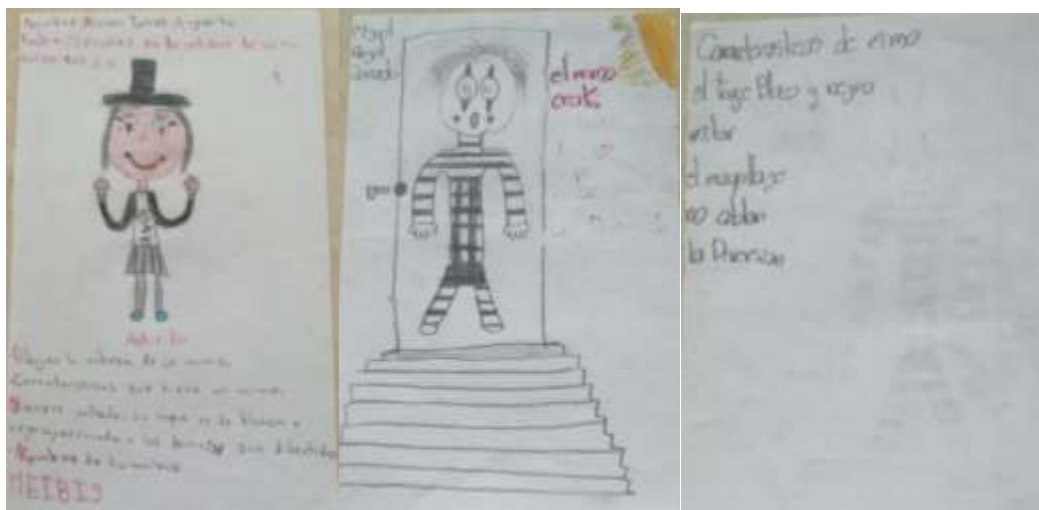




Imagen 4. Fragmentos de actividad Sesión 14

Los dibujos de mimo y las características que describen los estudiantes dan cuenta de lo directo que es el estímulo visual, pero también lo necesario que es el trabajo de la imaginación, con la atención y la creatividad para poder diseñar su propio mimo.

CAPITULO 5: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

Una vez concluido el proceso de análisis de las sesiones extraídas de la intervención pedagógica 1, 2, 3 *A jugar otra vez*, cuya selección y triangulación categórica se les realizó por condensar la mayor cantidad de patrones de incidencia, estímulo o afectación entre juegos dramáticos y atención sobre los estudiantes y docentes en formación que en las demás sesiones aplicadas; y en consideración de sus resultados cotejados con el objetivo general de este proyecto de investigación, así como con su pregunta problema, la respectiva observación y caracterización de la población, y el proceso de deconstrucción, reconstrucción y evaluación aplicado desde la

IAPe para la formulación de un proceso metodológico dedicado; se puede concluir que en definitiva el juego dramático tuvo una alta incidencia en los procesos de la atención sostenida y la atención en general de todos los estudiantes del grado 403 jornada mañana del colegio Alfonso Reyes Echandía.

Esta alta incidencia de los juegos dramáticos en la atención sostenida verificada a lo largo de la triangulación de las sesiones analizadas deja ver que es si bien es una práctica efectiva, altamente favorable para fortalecer procesos atencionales, y además llena de un ejercicio innovador de articulación entre ciencias sociales, teatro, literatura, música, títeres y demás; es una estrategia que requiere CREATIVIDAD. Es la creatividad de los docentes en formación la que garantizó de primera mano una experiencia significativa para los estudiantes, quienes pudieron encontrar un discurso y unos canales comunicativos enriquecidos con detalles, incógnitas y una amplísima distancia de las monótonas dinámicas que habían vivido en clases anteriores. Por lo que no solo se requieren juegos dramáticos (que todos podrían explicar con las instrucciones en mano) sino que antes de abordar una herramienta de posibilidades infinitas como esa, se requiere una mirada del propio trabajo docente en retrospectiva, donde se analice la capacidad imaginativa, inventiva y si es posible dejar el propio yo, para ser un estudiante-actor que quiere aprender con otros estudiantes-actores.

Respecto al cumplimiento de objetivos específicos, estos se ejecutaron de manera eficiente y coherente con las necesidades de los estudiantes. En primer lugar, se realizó un proceso de observación dedicado que permitió, a través de los diarios de campo, establecer los niveles de atención sostenida de los estudiantes en la clase de sociales. Estos niveles pudieron expresarse a través de la clasificación teórica de las características de la atención sostenida.

Posteriormente, determinó como estrategia principal para el fortalecimiento de la atención sostenida, los juegos dramáticos, que no se diseñaron de manera aislada, sino que se buscó también respaldar el proceso de la clase asignada para realizar las observaciones, obteniendo así una variedad de juegos dramáticos que involucraron conceptos fundamentales de teatro, temáticas de ciencias sociales, y además con textos mediadores como cuentos, rondas, canciones tradicionales de Colombia, entre otros. Con esto se logró consolidar el proyecto *1, 2, 3 A jugar otra vez*, que se proyectó como una búsqueda por fortalecer los procesos de la atención sostenida,

pero que además de conseguir su objetivo, logra compartir conocimientos de otras artes y otras ciencias, generar un espacio de trabajo altamente significativo para, como se dijo en apartados anteriores, brindar herramientas para las futuras experiencias de los estudiantes del grado 403 jornada mañana del colegio Alfonso Reyes Echandía.

El constante trabajo en equipo e interacción con diversos personajes, situaciones e incluso con sus propios compañeros, permitió que los estudiantes pudiesen soltarse al momento de pasar al frente, permitir errar para poder aprender de ello, dado que esto permite que no solo uno, sino que todos aprendan gracias a la experiencia que ha tenido su compañero. Las reglas de no juzgar ayudo al respeto, a la escucha y a lograr que lo estudiantes fuesen más participativos y propositivos en sus trabajos y puestas en escena observando esto en su expresión corporal.

Además de fortalecer la atención, se pudo evidenciar entre los estudiantes un fortalecimiento positivo a nivel convivencial. Si bien la investigación no se focalizaba en este aspecto, se observó una mejora en sus relaciones dentro y fuera del aula por medio de los juegos dramáticos y la metodología de trabajo, que permitieron simultáneamente mejorar el comportamiento en el aula y la relación entre ellos. Es por ello que se resalta la importancia del juego dado que este permite acercar a una población para lograr un fin en común, o una competencia sana entre ellos y que al mismo tiempo aprendan en el proceso.

De igual manera, los juegos dramáticos en esta investigación dejaron ver a los docentes en formación que es posible volver a ser niños; reconociendo la importancia de tener curiosidad por lo desconocido, dejarse sorprender, dejar volar la imaginación para crear mundos fantásticos y construir diversas posibilidades de accionar frente a una situación real o ficcional. Permitirse jugar en el aula es clave para motivar la participación del niño frente al ejercicio planteado por el docente. Esto resulta fundamental para lograr un aprendizaje significativo en ellos si se tiene en cuenta que con diversión existe más posibilidad de interiorizar lo vivido.

De esta forma se establece entonces el inmenso aporte que los juegos dramáticos pueden hacer en la atención sostenida y se motiva a los futuros lectores e investigadores a continuar en la búsqueda del aprovechamiento de esta herramienta que aún podría ser integrada a más áreas y espacios académicos como ya se ha logrado en este proyecto de investigación, así como en aquellos que le precedieron.

Finalmente, se hace una invitación a los futuros lectores e investigadores a continuar explorando el camino de la atención sostenida, que requiere continuar con la vinculación a otras posibilidades del arte como estrategia pedagógica. Sabiendo la urgencia contemporánea de fomentar un cambio en la concepción de la educación, formar seres sensibles y empáticos con quienes comparten el mundo, además de críticos frente a las situaciones que les circundan; se requiere antes aprender a atender a la atención.

REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Ávila Penagos, R. (2005). *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación*. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 503–519
- Baquero, Ricardo. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique, Grupo Editor.
- Boujon, Christophe. Quaireau, Christophe. (2014). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental*. Narcea, S.A. de ediciones Madrid.
- Bruner, Jerome. (2017) *Comprende la psicología*. Editorial Salvat S.L. Barcelona, España.
- Carballo Folgado, Alba. (16 de mayo de 2017) *El tiempo de concentración de los niños según su edad*, Guíainfantil.com, <https://www.guiainfantil.com/blog/educacion/aprendizaje/el-tiempo-de-concentracion-de-los-ninos-segun-su-edad/>
- Caillois, Roger. (1986). *Los juegos y los hombres la máscara y el vértigo*. Editorial Fondo de cultura económica S.A México.

Calderón Javier, López Cardona Diana. (S.f) *I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa. Artículo Orlando Fals borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación.* Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Ciudad de Buenos Aires.

Castorina, J. Ferreiro, E. Oliveira, M. Lerner, D. (1999). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.* Editorial Paidós, Buenos Aires.

Déficit De Atención Con Hiperactividad (TDAH). (2021).
<https://www.gplpsicologia.com/deficit-atencion-hiperactividad-tdah/>

Ecoe Ediciones. (1995). Ley general de educación. Santa Fé de Bogotá, D.C.

Eines, Jorge. Mantovani, Alfredo. (2002). *Didáctica de la dramatización* Editorial Gedisa, S.A, España.

Eines, Jorge. Mantovani, Alfredo. (1980). *Teoría del juego dramático.* Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Barcelona, España

Faure, Gérard. Lascar, Serge. (1981). *Juego dramático en la escuela.* Diálogos en Educación, Editorial CINCEL, S.A.

Fichtner, Bernd. (2002). *Enseñar y aprender Un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotsky.* Ediciones Octaedro, S. L. Primera edición, España

Flores, Bayardo. (2016). *Proceso de la atención y su implicación en el proceso de aprendizaje.*

García Sevilla, Julia. (1997). *Psicología de la Atención.* Editorial Síntesis, S.A. Vallehermoso, Madrid.

García Sevilla, Julia. Fuentes, Luis J. (2008). *Qué aporta el estudio del devenir histórico a la atención como constructo psicológico.* Revista de Historia de la Psicología, vol. 29.

Guiainfantil.com. (30 de enero de 2018) *Cómo favorecer y estimular la concentración de los niños*, <https://www.guiainfantil.com/1205/la-atencion-y-la-concentracion-de-los-ninos.html>

González, Luis López. (2018). *Educación la atención*. Plataforma Editorial, Barcelona.

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar, *México* (2006). *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill 4ª Edición.

Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Editorial digital German. Traducción de Eugenio Ímaz,

Huizinga, J. (2005). *Homo ludens: El juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Eugenio Ímaz, 2ª ed., FCE.

James, W. (1978-1988). *The Works of William James*. Cambridge: Harvard University Press.

Lara, Tovar, Martínez. (2015). *Aprendizaje significativo y atención en niños y niñas del grado primero del colegio rodrigo Lara Bonilla*. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Luria, R. A. (1979). *Atención y memoria*. Ediciones Roca.

Maria de los A. Pérez.(06 de febrero de 2019) *La Investigación Acción Participativa (I.A.P)* <https://www.monografias.com/trabajos89/investigacion-accion-participativa/investigacion-accion-participativa.shtml>

Martínez Rodríguez, Jorge. (Julio – diciembre 2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá – Colombia. SILOGISMO Número 08 Publicación semestral,

Mayor, J. (1987). *La psicología en la escuela infantil*. Anaya, Madrid.

Mestres, Laia. (12/02/2007). *Los medios de comunicación y la educación*. Redacción de Educaweb.com.

Mora, Francisco. (2013) *Neuroeducación solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial. Madrid (Mora, 2013)

Morón, C. (2011). *El Juego Dramático En Educación Infantil* (12th ed.). Andalucía: Federación de Enseñanza.

Munarriz Begoña (S.f). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. Universidad del País Vasco.

PSISE, Psicólogos Infantiles Madrid. Centro de Psicología Madrid.

[https://psisemadrid.org/atencion/#:~:text=William%20James%20\(1890\)%20defin%C3%ADa%20la,la%20conciencia%20son%20su%20esencia.](https://psisemadrid.org/atencion/#:~:text=William%20James%20(1890)%20defin%C3%ADa%20la,la%20conciencia%20son%20su%20esencia.)

Proyecto educativo institucional (PEI), Colegio Alfonso Reyes Echandía.

Riccetti, Ana. Chiecher, Analía. (2014). *Motivación y perspectiva sociocultural. Acerca de una investigación de diseño en un contexto deportivo*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires.

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Solé, Isabel. Coll, César. (febrero 2007). *El constructivismo en el aula*. 1ra editorial Graó/Colofón. Barcelona.

Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. & Camargo, A. (2015). *¿Dónde ocurre el aprendizaje?* Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

República de Colombia, Ministerio de educación Nacional, Dirección General de Investigación Pedagógica, Grupo de Investigación Pedagógica. (2000). *Educación artística*. Santa Fé de Bogotá, D.C.

Vygotsky, L. S. (1934/1990). *Pensamiento y lenguaje*. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.). L. S. Vygotsky. *Obras escogidas* (Vol. 3). Madrid: Centro de Publicaciones del m.e.c.

Vigotsky, Lev. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edición en Biblioteca de Bolsillo, Crítica. Barcelona. España

Yance, F. T., Darío, E., & Borja, V. (n.d.). *El saber y el hacer de la investigación acción pedagógica*.

Zepeda Herrera, Fernando. *Introducción a la Psicología una visión científico humanista Tercera Edición*. Pearson, Prentice Hall, Universidad Nacional Autónoma de México.
https://www.academia.edu/25760399/ZEPEDA_HERRERA_INTRODUCCION_A_LA_PSICOLOGIA

ANEXOS

ANEXO 1: Encuesta sociodemográfica

1. Ficha sociodemográfica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 FACULTAD DE BELLAS ARTES – LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
 – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA.

La siguiente encuesta servirá de apoyo para el proceso de seguimiento y mejoramiento del espacio educativo en el área de Teatro en el Colegio Alfonso Reyes Echandía. Agradezco de antemano tu colaboración en responder dicha encuesta.

Marca dentro del cuadro con una (x) las opciones según creas, son las correctas o dado el caso, responde en las líneas asignadas (_____)

1. ¿Con quién vives?

Papá Mamá Papá y mamá Tíos Abuelos Otro(s)

¿Quién(es)? hermano mayor

2. ¿Cuál es el nivel educativo de tus padres o personas a cargo?

Primaria Secundaria Universidad Ninguno

3. ¿En qué trabajan las personas al cargo tuyo?

en una empresa
en la casa

4. ¿Con cuáles servicios públicos cuentan en tu hogar?

Agua Luz Gas Teléfono Internet

5. ¿Has estudiado en la misma institución?

Sí No ¿Cuál? _____

6. ¿Has tenido que repetir algún año escolar?

Sí No

7. ¿Has perdido alguna(s) materia(s)? ¿Cuál(es)?

español, matemáticas, sociales

8. ¿En qué quieres trabajar cuando seas grande?

enfermero

9. ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué?

Artes, porque me gusta dibujar

10. ¿Cuál es tu asignatura menos favorita? ¿Por qué?

matemáticas porque es muy difícil y español los verbos son difíciles

11. ¿Has tenido clase de teatro en este colegio?

SI NO

12. En qué cursos viste teatro.

Primero Segundo Tercero Ninguno

13. De las siguientes actividades enumera la más favorita (1) hasta la menos favorita (8).

Jugar	4
Escribir	8
Escuchar música	7
Practicar algún deporte	6
Videojuegos	2
Dibujar	1
Cantar	5
Ver películas	3
Bailar	

¿Otra actividad? ¿Cuál?

FUTBOL

14. ¿Te gusta el teatro? ¿Por qué?

SI porque hago voces

15. ¿Qué sabes de teatro?

vos aguda y grave

16. ¿Qué te gustaría ver en la clase de Teatro?

hacer personajes

1. Ficha sociodemográfica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES – LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
– PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA.

La siguiente encuesta servirá de apoyo para el proceso de seguimiento y mejoramiento del espacio educativo en el área de Teatro en el Colegio Alfonso Reyes Echandía. Agradezco de antemano tu colaboración en responder dicha encuesta.

Marca dentro del cuadro con una (x) las opciones según creas, son las correctas o dado el caso, responde en las líneas asignadas (_____)

1. ¿Con quién vives?

Papá Mamá Papá y mamá Tíos Abuelos Otro(s)

¿Quién(es)? hermanos

2. ¿Cuál es el nivel educativo de tus padres o personas a cargo?

Primaria Secundaria Universidad Ninguno

3. ¿En que trabajan las personas al cargo tuyo?

trabaja computadores y sistemas

4. ¿Con cuales servicios públicos cuentan en tu hogar?

Agua Luz Gas Teléfono Internet

5. ¿Has estudiado en la misma institución?

Sí No ¿Cuál? no recuerda el nombre

6. ¿Has tenido que repetir algún año escolar?

Sí No

7. ¿Has perdido alguna(s) materia(s)? ¿Cuál(es)?

matemáticas, inglés

8. ¿En qué quieres trabajar cuando seas grande?

Actuador

9. ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué?

Actos, me gustan los actos

10. ¿Cuál es tu asignatura menos favorita? ¿Por qué?

inglés, no lo entiendo

11. ¿Has tenido clase de teatro en este colegio?

Sí NO

12. En qué cursos viste teatro.

Primero Segundo Tercero Ninguno

13. De las siguientes actividades enumera la más favorita (1) hasta la menos favorita (8).

Jugar	1
Escribir	
Escuchar música	5
Practicar algún deporte	2
Videojuegos	6
Dibujar	3
Cantar	4
Ver películas	8
Ballar	7

¿Otra actividad? ¿Cuál?

Gimnasia

14. ¿Te gusta el teatro? ¿Por qué?

No me gusta ver teatro y fue divertido

15. ¿Qué sabes de teatro?

Hay personajes que se disfrazan

16. ¿Qué te gustaría ver en la clase de Teatro?

Bailar, cantar, jugar

I. Ficha sociodemográfica


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 FACULTAD DE BELLAS ARTES – LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
 – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA.

La siguiente encuesta servirá de apoyo para el proceso de seguimiento y mejoramiento del espacio educativo en el área de Teatro en el Colegio Alfonso Reyes Echandía. Agradezco de antemano tu colaboración en responder dicha encuesta.

Marca dentro del cuadro con una (x) las opciones según creas, son las correctas o dado el caso, respóndas en las líneas asignadas (_____)

1. ¿Con quién vives?

 Papá Mamá Papá y mamá Tíos Abuelos Otro(s)

 ¿Quién(es)? hermanas y primos

2. ¿Cuál es el nivel educativo de tus padres o personas a cargo?

 Primaria Secundaria Universidad Ninguna

3. ¿En que trabajan las personas al cargo tuyo?

My mamá hace oficio
My papá trabaja en un restaurante

4. ¿Con cuales servicios públicos cuentan en tu hogar?

 Agua Luz Gas Teléfono Internet

5. ¿Has estudiado en la misma institución?

 Sí No ¿Cuál? _____

6. ¿Has tenido que repetir algún año escolar?

 Sí No

7. ¿Has perdido alguna(s) materia(s)? ¿Cuál(es)?

ciencias, matemáticas

8. ¿En qué quieres trabajar cuando seas grande?

Balsero

9. ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué?

Español porque se aprende a escribir

10. ¿Cuál es tu asignatura menos favorita? ¿Por qué?

matemáticas es difícil los problemas

11. ¿Has tenido clase de teatro en este colegio?

SI NO

12. En qué cursos viste teatro.

Primero Segundo Tercero Ninguno

13. De las siguientes actividades enumera la más favorita (1) hasta la menos favorita (8).

Jugar	1
Escribir	
Escuchar música	3
Practicar algún deporte	6
Videjuegos	4
Dibujar	7
Cantar	6
Ver películas	5
Bailar	2

¿Otra actividad? ¿Cuál?

14. ¿Te gusta el teatro? ¿Por qué?

La anterior profe era divertida

15. ¿Qué sabes de teatro?

Ver sacra y grave

16. ¿Qué te gustaría ver en la clase de Teatro?

Quiero bailar, hacer voces como
la profesora

ANEXO 2: Entrevista docente

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 BELLAS ARTES
 LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
 COLEGIO I.E.D COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDÍA
 GRADO: 403-402**

**ENTREVISTA DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES**

NOMBRE PROFESOR (A): MARTHA LUCIA GOMEZ SILVA

EDAD: 57 años

GRADO A CARGO: 403

Querida profesora Marta, para mí como practicante es importante saber algunos datos sobre su labor en el aula como docente del grado 403 en la asignatura de ciencias sociales, agradezco mucho que responda con mucha sinceridad y claridad las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos años lleva en la profesión docente?

28 años como docente y 12 en cargos administrativos en la educación

2. ¿Con que modelo pedagógico se identifica en su quehacer docente?

En mi proceso de implementación de la enseñanza de saberes y valores considero trascendente el modelo constructivista dado que el estudiante se constituye en eje principal de toda práctica educativa. No obstante, según las circunstancias, las condiciones de la población educativa se retoman bondades de otros modelos como el modelo cognitivista

desarrollista dado que a veces se busca que el estudiante avance a partir de sus propias experiencias.

3. ¿A nivel institucional que fortalezas y debilidades encuentra para poder desarrollar sus clases?

Dentro de las fortalezas que se observan en mi institución educativa está la generación clara de políticas públicas orientadas a la construcción de saberes para que niños y niñas se preparen y sean competentes en las disciplinas que escojan según sus proyectos de vida. Igualmente, la generación de políticas públicas para educar en el saber hacer y para enseñar a ser ciudadanos, responsables, con alto sentido humanista.

De igual manera una fortaleza que se puede destacar en mi institución educativa es la cualificación del personal docente el cual con sus experiencias ayuda a la construcción e implementación de programas, planes y proyectos institucionales dirigidos a la población escolar y comunidad educativa en general.

Una debilidad la constituye la falta de mayor número de cupos escolares para una población tan amplia en el sector.

4. ¿Qué fortalezas y debilidades considera que se presentaron en el acompañamiento de los practicantes en la clase de teatro?

Una fortaleza que destaco del acompañamiento de los practicantes en la clase de teatro es la articulación de su proyecto y actividades educativas al currículo institucional.

Otra fortaleza que se destaca es la identidad y sentido de pertenencia hacia su trabajo efectuado con compromiso y responsabilidad dirigido con acierto a los estudiantes beneficiados.

5. ¿Considera que la clase de teatro en conjunto con la clase de ciencias sociales ayudaron al fortalecimiento de la atención en el aula? Si, No ¿Por qué?

La clase de teatro se convirtió en pretexto para el desarrollo y complementación de unidades didácticas en el área de sociales donde los estudiantes de mi institución educativa

del grado 4° aprendieron y disfrutaron aspectos del territorio mediante la puesta en escena de situaciones representadas con creatividad.

6. ¿Qué estrategias recomendaría a los practicantes para motivar la atención de los niños/as frente a la clase, tanto de teatro como de su área de conocimiento?

Recomendaría tener en cuenta el estudio de la memoria familiar y de la memoria histórica del país, así como profundizar en el estudio del territorio a través del teatro, incluyendo a las familias.

7. ¿Durante el transcurso de las clases notó algún cambio en el comportamiento de los niños frente a la clase de teatro?

Se notó alegría por conocer parte del territorio de una manera diferente y entusiasmo por elaborar sus propios personajes mediante la creación de títeres sencillos. Igualmente llamó la atención la inclusión de la música y el baile en sus actividades educativas.

8. ¿Qué actividades le gustó más que se llevaran a cabo en la clase de teatro?

La realización de actividades donde primó el trabajo en equipo, desarrollo de la espontaneidad, la expresión corporal, oral y artística.

9. ¿Considera que la falta de atención en los alumnos es un problema que como docentes debemos preocuparnos y atender?

Sí. El docente debe buscar actividades novedosas e innovadoras que ayuden a la apropiación de saberes con sentido.

ANEXO 3: Juego dramático “Yo soy”

Se repartirán 4 papelitos donde se mencionará que departamento se les asigne y cómo explicar las características del departamento a los turistas, dado que ellos no entienden muy bien el español, deben usar también el cuerpo y el gesto como herramienta de comunicación.

1. Cauca

¿Su clima es frío, cálido? ¿Tiene playas? ¿Tiene paramos? ¿Cuántos? ¿Cuáles son sus platos típicos? ¿Usan trajes típicos para bailar? ¿Cuáles son sus costumbres? ¿Cómo les llaman a las personas que nacieron en el Cauca? la mayor cantidad de características que puedan representar para que puedan comunicar con los turistas y a los demás compañeros.

2. Chocó

¿Tiene selvas? Si las tiene ¿Cómo son? ¿Su clima es cálido o frío? ¿Cuáles costumbres y tradiciones? ¿Cuántos ríos tiene? ¿Cómo se les dice a las personas del Chocó? la mayor cantidad de características que puedan representar para que puedan comunicar a los turistas y a los demás compañeros.

3. Nariño

¿Su clima es cálido, frío o variado? ¿Es un territorio agrícola, minero, o ambas? ¿Tiene humedales? ¿Cuenta con reservas naturales? ¿Cuáles son sus comidas típicas? ¿Cómo se les dice a las personas de su departamento? la mayor cantidad de características que puedan representar para que puedan comunicar a los turistas y a los demás compañeros.

4. Valle del Cauca.

¿Su clima es cálido o frío? ¿Cuántos ríos tiene? ¿Tiene selvas? ¿Cómo es su música? ¿Tienen trajes típicos? ¿Cuáles son sus comidas típicas? la mayor cantidad de características que puedan representar para que puedan comunicar a los turistas y a los demás compañeros.

ANEXO 4: Juego dramático “Si yo fuera mimo”

Pasaremos al frente con una situación dada por el docente donde ellos participaran del juego dramático “Si yo fuera un mimo”

1. Pasear un perro, otro pisa el popo, otro rápidamente recoger el popo con la mano, cuando va pasando alguien se limpia en con la otra persona, terminado la escena cuando la dueña del perro se da cuenta que este ya no está.
2. Todos esperan un bus porque vamos tarde al colegio, una persona se cae porque llega corriendo, los otros observan, uno se agacha para ayudarla y se le rompe el pantalón, lo otros se ríen y por ello se les pasa el bus.
3. Todos se encuentran encerrados en un globo que se hace muy pequeño, tiene que buscar la manera de salir, uno de ello saca una aguja y lo pincha haciendo que explote.
4. Todos se encuentran enojados porque no encuentran el teléfono, tratan de buscar, uno de ellos se quita el zapato y llama con él haciendo que todos se quiten el zapato y cae desmayados por el olor.
5. Alguien llega con la noticia de que vio un fantasma, pero no puede decirlo del miedo. Pero ellos se ríen y hacen de fantasma haciendo que este salga corriendo nuevamente del susto.
6. Todos están remando en un río muy largo, pasando cocodrilos, micos, sin que les pase nada, pero antes de llegar a la orilla se caen al río.